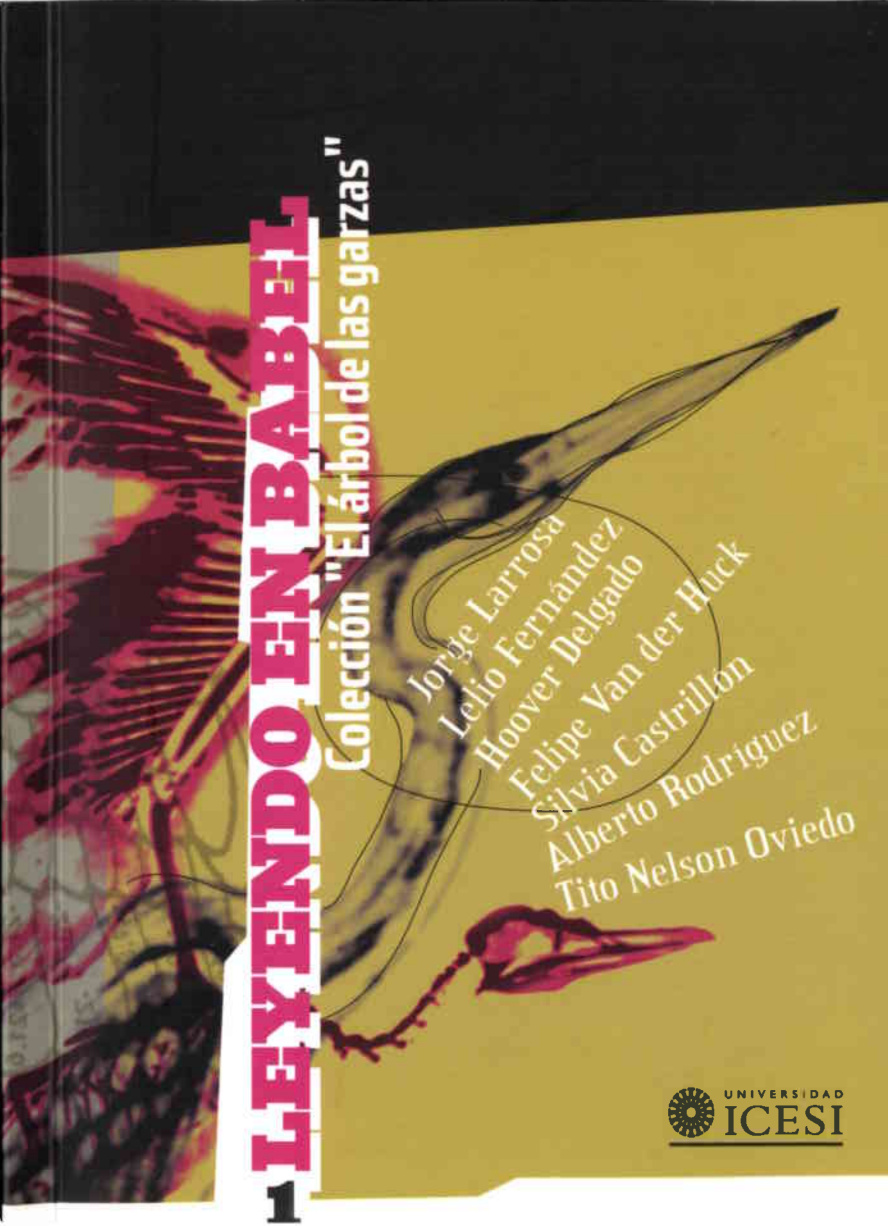


1 LEYENDO EN BABEL
Colección "El árbol de las garzas"
Jorge Larrosa
Lelio Fernández
Hoover Delgado
Felipe Van der Huck
Silvia Castrillón
Alberto Rodriguez
Tito Nelson Oviedo
UNIVERSIDAD ICESI

LEYENDO EN BABEL
Lectura, educación y ciudad

Jorge Larrosa
Lelio Fernández
Hoover Delgado
Felipe Van der Huck
Silvia Castrillón
Alberto Rodríguez
Tito Nelson Oviedo

Una publicación de la Facultad de
Derecho y Ciencias Sociales
Universidad Icesi
Cali, Colombia

Leyendo en Babel. Lectura, educación y ciudad / Jorge Larrosa ... (et al.).
1 ed. -Cali: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi, 2006.
117 p. ; 12.5x17.3 cm.
ISBN: 978-958-9279-90-8
1. Lectura 2. Educación 3. Prácticas 4.Comunicación 5. Ciudad. I. Tit.
418.4 dc.21

Leyendo en Babel, colección «El árbol de las garzas».
Universidad Icesi
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Primera edición, marzo 2007
ISBN 978-958-9279-90-8

Impreso en Feriva S.A.
Cali – Colombia
A.A. 25608 Unicentro
Tel. 555 23 34 Ext. 404
Fax: 555 17 06
E-mail: coleccionesdcs@icesi.edu.co
Cali, Colombia

Índice

Lectura, educación y ciudad

LEER

Al fmal de su vida Hans George Gadamer escribió «qué cosa sea leer, y cómo tiene lugar la lectura, me parece una de las cosas más oscuras». No obstante, al fmal del evento donde compartimos diferentes experiencias de lectura, una discreta luz filtró la oscuridad.

Es claro que todos leemos el mundo mucho antes de que podamos leer el texto escrito, por elementales razones de subsistencia. Sin embargo, en reconocimiento de una anticipación intuitiva de Paulo Freire, ya no es posible leer el mundo sin leer los textos sobre el mundo. La necesidad de leer el mundo -la ciudad en este caso-, mediada por los textos, fue un motivo general y común al objetivo del encuentro. Una necesidad, no sobra decirlo, típicamente educativa que tiene que ver con la urgencia justificada de ampliar las competencias sociales de la lengua escrita, como respuesta a la falta de experiencia social y privada de lectura, a la falta de diálogo entre lectores y autores, a la falta de influjo de sociedades lectoras sobre el curso del mundo.

Es natural que en un foro de profesores el interés temático apunte a la participación de los estudiantes en prácticas que les ayuden a leer lo conocido, lo presente, lo cercano, lo circundante, el aula, su comunidad, el barrio. Pero también que los asista en la tarea de leer el pasado del mundo, lo lejano, lo desconocido, lo fantástico y lo ficticio. Las experiencias expuestas, todas de alguna manera, fueron

generosas en señalar condiciones favorables para una lectura plural del mundo, que convoca el pasado y el presente, lo local y lo universal, la información y la estética.

Si en un seminario es posible pedir a los estudiantes que distingan entre lo que dice y hace el autor en un párrafo, en un fragmento, también es posible pedirles a los asistentes, como lo hizo Jorge Larrosa, que distingan entre un modelo comunicativo de la lectura basado en el procesamiento de información, otro en el que la lectura se da como un hecho comprensivo y otro, en el que a lo mejor, se pueda pensar la lectura como experiencia de naturaleza estética.

Posiblemente sea demasiado pronto para digerir todo lo que en ese sentido nos ha dejado la jornada de «Lectura, educación y ciudad», cuyas memorias recoge el presente documento. Porque una cosa es oír a los ponentes, con más o menos suerte retórica, durante breves y apretadas sesiones, en las que con la mayor crudeza lo dicho se expone a los riesgos orales del olvido. Y otra, enfrentarse a eso mismo que dijeron, pero en circunstancias de lectura privada, en la que los textos no se presentan en el orden del autor que habla, sino en el orden del texto que es leído o releído por un lector en libertad de glosar, devolverse, adelantarse, detenerse y preguntar sin restricción, sometiendo el texto al dominio y al ritmo de su necesidad, su curiosidad y su capricho.

Hablamos de dos lecturas, la primera en la condición de escuchas —a la manera como los analfabetas presentes y los de antaño se hacían partícipes de lo que los autores decían en afortunadas y desafortunadas sesiones de lectura pública— y la segunda, donde el autor ha desaparecido y no queda de él más que su representante, el texto, frente al

cual los lectores gozamos de una peculiar autonomía de movimiento, sin precipitud, aunque no necesariamente con menos incertidumbre.

Estas memorias son, pues, una invitación a volver a los autores de las experiencias de lectura, con la justa convicción de que todos ellos dijeron mucho más de lo que oímos y mucho más de lo que recordamos. Es, pues, necesario devolvernos a lo dicho en ese presente constante de los textos invariables, retomados por lectores irremediablemente volubles. Para que en el último rincón de la casa, o en el lugar donde en solitario sea dado releer el sentido de experiencia a que nos introdujeron las palabras de Jorge Larrosa, Silvia Castrillón, Lelio Fernández, y todos los otros, en un tono menos formal pero posiblemente más diciente.

CIUDAD

«Una ciudad que lee y debe ser leída» fue la consigna elegida para promover el evento, aunque deliberadamente dé más muestras de deseo que de realidad. Una consigna que aún así tiene la validez de cifrar las esperanzas en una ciudad lectora del futuro, donde la lectura del mundo urbano vincule la condición de lectores con la de ciudadanos. La condición urbana del mundo está en la condición colectiva de quienes son la ciudad, o más precisamente, de la forma como habitan y son habitados por lo urbano.

La forma como se habita la realidad urbana por la que quisimos preguntarnos en el evento, pensando en la lectura, tiene entre otras cosas que ver con el hecho social de la exclusión, esa difícil forma de quedar por fuera del círculo de las ventajas activas. Además del lastre que para cualquier sociedad acarrea la exclusión, la exclusión lectora en particular se ha convertido en esa

piedra en el zapato que no nos deja ser modernos, porque impide que la ciudad actúe como sociedad lectora, en la que ciudadarúa y conocimiento confluyen. El más modesto programa de la modernidad tendría que dar vigencia a una sociedad que ejerce, respeta y promueve el derecho a leer el mundo en todos sus lenguajes. Analfabetismo y democracia son incompatibles.

Leer hoy no tiene la misma connotación que tuvo en el siglo XIX o en buena parte de siglo XX, cuando era una inequívoca marca de sabiduría; hoy necesita connotar algo más, una marca de ciudadafÚa que se hace visible en la medida del derecho a leer. Es de estirpe mucho más democrática la oralidad que la lectura. Al punto que mientras el derecho a tener una lengua ha encontrado su consagración constitucional en casi todas las naciones del mundo, el derecho a la lengua escrita, apenas se vislumbra como una consecuencia del derecho a la educación.

Es posible, en conjunto, que las ponencias nos hubieran quedado debiendo ciudad, una recreación más explícita de las relaciones entre lectura y urbe. Por ejemplo, sobre las formas conocidas e inéditas como la ciudad se lee a sí misma, la condición de quienes leen la ciudad para sobrevivir y para comprender. Las diferentes y encontradas lecturas generacionales influidas por los gajes de la edad. Las lecturas mediadas por las modas tecnológicas, los géneros musicales, el impacto audiovisual. O esas lecturas, un enjambre crítico de lecturas, que concitan visiones tan encontradas y disímiles de ciudad, registradas en el palimpsesto de la memoria urbana. Pero quizá no hubiera podido ser de otra manera, porque si algo debemos reconocer quienes participamos en el coloquio es que nos falta aprender a leer la ciudad, aprender a desentrañar la claroseura relación babélica

entre las lenguas urbanas, a presentir y comprender la riesgosa lectura del mundo desde las calles, o saber cómo y por qué leer el mundo para dar cuenta de él desde el hip hop, o desde la lírica de Jim Morrison.

EDUCACIÓN

Ernst Tugendhat, profesor de la Universidad Libre de Berlín, según cuenta Lelio Fernández, después de dictar un curso sobre Kant en la Universidad del Valle recomendó que todos los postgrados comenzaran con el ejercicio de aprender a leer para evitar que los postgrados se convirtieran en extensiones del pregrado.

La Escuela ha tenido que pagar y sigue pagando el costo de no saber leer y de no leer. Pero al hacerlo ha respondido con una suerte de activismo metodológico por el cual el modelo pedagógico termina siendo más importante que el resultado y la didáctica más relevante que el estudiante. Con un didactismo tal podría llegar a creerse que enseñar es un asunto de la técnica. Mucho menos tiempo que a todo lo anterior se le ha dedicado a leer y aprender a leer, al punto que hay que hacerlo en los postgrados, y mucho menos todavía a escribir y aprender a escribir. Menos tiempo se ha invertido en pensar sosegadamente, en discurrir sobre las cosas que conciernen al destino de la gente que se hace por la Escuela, a su supervivencia histórica, a su legitimidad y pertinencia.

Ante un escenario tan invertido en énfasis como el anterior, casi es necesario terminar lamentándose que la Escuela no hubiera hecho

suya la propuesta de *«pensamiento lento»* que Pierre Bourdieu enfrentó al *fast thinking* de la tecnología educativa y los medios masivos. Se termina añorando que no sean los cursos de lectura lenta los que aparezcan publicitados en las páginas comerciales de los periódicos, en vez de los promocionados cursos de lectura rápida.

Estanislao Zuleta, el maestro oral que fue, siguiendo a su maestro Nietzsche, debió entender la lectura como trabajo, como un ejercicio esforzado de indagación que a la luz de la actividad de Escuela no podía entenderse más que como un deber. Aunque fue un lector del siglo XX, no escapó a los designios prácticos de la lectura estoica de siglos anteriores, a los que se debe toda una generación completa de lectores profesionales que la academia llama filósofos. La Escuela, en efecto, durante mucho tiempo no concibió la lectura más que como un deber, una actividad necesaria y obligatoria por la cual nos instruíamos en artes y oficios, nos formábamos como hombres de bien y alcanzábamos cimas letradas de conocimiento.

La lectura de Escuela comienza agrestemente en la ínsula de la pura necesidad, frente a la cual no había otra forma de responder que con el deber. Más tarde, muchos siglos después, aparece la promesa de libertad, la idea de una lectura innecesaria. La libertad representó las condiciones en las cuales se hizo posible un tránsito escolar entre el deber y el placer. Pero al menos en la escuela colombiana, la propuesta de lectura placentera no apareció como resultado de la evolución histórica de las prácticas escolares, que hubiera conducido a mitigar ereativarnente toda una vida de lectura obligatoria. Se hizo presionada por las alarmas sociales que se prendieron para advertir sobre el fracaso escolar del modelo de lectura obligatoria.

Algunas escuelas se apresuraron a responder a la crisis del modelo

de lectura, dando una linda voltereta metodológica que las sacó del deber y las instaló en el placer. Entonces lo que era obligatorio se hizo opcional, lo que era un deber se hizo un placer y el trabajo se tornó recreación. La solución fue eliminar la dificultad, renunciar a su elogio, lo que trajo como consecuencia, parafraseando a Zuleta, que la Escuela se hubiera precipitado a un paraiso de mermelada. Ni lo uno ni lo otro, sino todo lo contrario sería dado reclamar, es decir, una Escuela que sin pretender excluir la necesidad y la libertad, haga coexistir en la mediación, una lectura libre y una lectura guiada, en el marco de una educación por el derecho a leer.

El proyecto de modernidad terminó por enseñarnos que leer y escribir no son lujos ni obligaciones. Son derechos, que en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, y en la mayoría de las constituciones nacionales no están explícitamente consagrados, puesto que no están escritos.

La autonomía lectora, el propósito educativo con el que todos en la Escuela nos sentimos comprometidos, posiblemente no vaya a conseguirse por el efecto políticamente correcto de los planes educativos o de los modelos más novedosos de enseñanza de la lectura, sino más bien cuando cada lector esté en condiciones de hallar para sí el sutil y violento balance entre la necesidad y el placer de leer. Cuando las comunidades lectoras -de estudiantes o de la sociedad civil- comprendan que tanto en la satisfacción de la necesidad como en el juego estético del placer, la lectura según lo reconocen agradecidamente Felipe Garrido y William Ospina, es un acto de felicidad.

Un feliz acto cuya naturaleza sigue siendo casi tan oscura como

lo previó Gadamer, pero en el cual cada lector necesita reconocer esa felicidad dolorosa y difícil de los textos que no están destinados a distraernos, y esa felicidad traviesa, casi gratuita que nos deparan las historias de la literatura condenadas a no ser olvidadas.

Alberto Rodríguez
Cali, diciembre 2006

LEER (r ENSEÑAR A LEER) ENTRE LAS LENGUAS 20 FRAGMENTOS (Y MUCHAS PREGUNTAS) SOBRE LECTURA r PLURALIDAD

JORGE LARROSA

CASI AL FINAL DE UNA LARGUÍSIMA VIDA DEDICADA A EXPLORAR LAS IMPLICACIONES CULTURALES, HISTÓRICAS, POLÍTICAS, ÉTICAS, ESTÉTICAS r FILOSÓFICAS DE ESA PRÁCTICA COTIDIANA QUE LLAMAMOS «LECTURA», HANS-GEORGE GADAMER, EL MAESTRO DE LA HERMENÉUTICA CONTEMPORÁNEA, ESCRIBIÓ LO SIGUIENTE: «QUÉ COSA SEA LEER, r CÓMO TIENE LUGAR LA LECTURA, ME PARECE UNA DE LAS COSAS MÁS OSCURAS».

A mí siempre me ha conmovido ese gesto (que no sé si llamar ftlosófico) de mantener como desconocido lo que creemos conocer. Todos nosotros sabemos (o creemos saber) qué es leer. Todos nosotros sabemos (o creemos saber) cómo tiene lugar la lectura. Todos nosotros leemos todos los días, y leemos cosas sobre la lectura y, a veces, hablamos de las lecturas de los otros, de cómo leen, o de cómo deberían leer. Pero a lo mejor eso que sabemos (o que creemos saber), lo sabemos (o creemos que lo sabemos) precisamente porque nunca nos hemos parado a pensarlo.

¿No será eso «pensar»?, ¿convertir en problema lo que se da como solución?, ¿convertir en pregunta lo que se da como respuesta?, ¿convertir en oscuro lo que se da como evidente?, ¿inquietar lo que sabemos (o lo que creemos saber)?

Aprender tiene que ver con el saber, con llegar a saber lo que no se sabía. Pero aprender tiene que ver también con el pensar, con el pararse a pensar lo que ya se sabe. También enseñar tiene que ver con el saber, con trasmitir lo que uno ya sabe, con hacer saber a otros lo que a uno le han enseñado, lo que uno ya ha aprendido. Pero no hay mayor desafío para un profesor que el que alguien le diga: no me enseñes lo que sabes, ¡dime lo que piensas! o, mejor, ¡enséñame lo que te hace pensar! Ahí enseñar es hacer pensar, dar a pensar, transmitir a otros lo que pensamos y, sobre todo, lo que nos hace pensar. O, dicho de otro modo, compartir los problemas, las preguntas, las oscuridades, las inquietudes.

A continuación, entonces, *algunas notas sobre lectura y pluralidad*, algunos fragmentos. Verán que contienen muchas citas. De esas que, por lo menos a mí, me han hecho y me siguen haciendo pensar. Verán que contienen también muchas preguntas. De esas que no están orientadas a solicitar una respuesta, sino a abrir un camino: un camino de investigación, tal vez, pero sobre todo un camino de pensamiento. Verán que he incluido también, a pie de página, referencias a algunos de mis escritos sobre estos temas. Tómenlas, si quieren, no como la bibliografía de un especialista (esa horrible palabra), sino como testimonios de la persistencia en mi trabajo de algunos problemas, de algunas inquietudes. Espero sinceramente que este texto contribuya a oscurecer lo que parece claro, a hacer aún más misterioso y, por tanto, más interesante, el asunto de la lectura. Espero que este texto sea leído en forma interrogativa, incluso en sus afirmaciones.

1

Imaginemos varias personas leyendo un poema. El poema que leen es el mismo pero la lectura es, en cada caso, distinta. Podemos decir, entonces, que esas personas leen y no leen el mismo poema. El poema es el mismo si lo tomamos como texto: es textualmente idéntico en todos los casos. Por tanto: todos leen lo mismo. Pero la lectura, la experiencia de la lectura es, para cada cual, la suya. Por tanto: nadie lee lo mismo.

La lectura es singular. ¿Significa eso que la lectura es subjetiva? *El texto es plural* ¿Significa eso que el texto es polisérnico? Yo no estoy seguro. Creo que una teoría de la singularidad de la lectura es más y otra cosa que una teoría de la subjetividad de la lectura. Y creo también que una teoría de la pluralidad del texto es más y otra cosa que una teoría de la polisemia del texto. Las palabras no son indiferentes. Hay que ser extremadamente cuidadoso en la elección de las palabras. Porque las palabras ayudan, pero también traicionan. Porque las palabras son también caminos. Caminos de pensamiento.

2

La palabra «subjetividad» y la palabra «polisemia» nos llevan por un camino de pensamiento relativamente trillado. No digo equivocado, ni poco interesante, sino relativamente trillado. Ese que nos dice que la lectura es subjetiva, que la lectura es siempre de alguien, concreto, cultural e históricamente situado, y que el texto, cualquier texto, es susceptible de interpretaciones infinitas. Ese que nos lleva enseguida a la historia de la lectura, a la sociología de la lectura, a la psicología de la lectutа. Ese que nos lleva a tratar de identificar al sujeto lector y a

tratar de derivar, de ahí, de su identidad subjetiva, las características de su lectura. Ese que nos lleva a situar los textos en el interior de unas prácticas de lectura, social e históricamente determinadas, de donde se derivaría su(s) sentido(s).

Además, eso de que la lectura es subjetiva y de que el texto es polisémico lleva, en algunos casos, a ese discurso de lo privado, de lo sensible, de lo personal, de lo que pasa en el interior de cada uno, a ese discurso de la libertad individual de interpretación. Los argumentos son bien conocidos: se trata de afirmar la pluralidad de las lecturas, el infinito del texto, la indecibilidad de la interpretación, poniendo el acento en una supuesta libertad que estaría del lado de la subjetividad del lector individual.

Así, la subjetividad de la lectura ¿no se confunde con una suerte de subjetivismo blando e inofensivo que no es otra cosa que un individualismo trivial?, ¿no se hace consistir a que se puede hacer lo que se quiera con un texto, a que cualquier cosa es leer? La pluralidad del texto ¿pertenece al texto mismo o a la arbitrariedad de un lector subjetivo? Y si pertenece al texto mismo ¿es suficiente con decir que la significación está siempre abierta?

3

Para dar a pensar la singularidad de la lectura y la pluralidad del texto he tomado como ejemplo la lectura de un poema. Y la poesía es, quizá, el tipo de texto más plural que existe, el más misterioso, el más susceptible de lecturas diversas. ¿Podría decirse lo mismo a propósito de la lectura de un libro de sociología?, ¿y de un periódico?, ¿y del manual de instrucciones de un electrodoméstico?

Algunas pistas. Primero, no considerar el texto sino la relación con el texto. ¿Se puede leer una noticia de periódico como si fuese un poema? Piensen en Duchamp, en los ready-mades.

Segundo, no considerar el uso del lenguaje, sino el lenguaje mismo, lo que podríamos llamar «el cuerpo del lenguaje».[1] ¿Qué pasa cuando no usamos las palabras, sino que las OÚIIOS, las saboreamos, las tocamos con la punta de la lengua?, ¿qué pasa cuando es el lenguaje mismo el que aparece en su materialidad, en su fulgor, en su indeterminación?

Tercero, ¿y si la poesía no fuera un caso particular y acotado del lenguaje, sino que todo lenguaje fuera de naturaleza poética?, ¿y si el lenguaje entendido como información no fuera otra cosa que el resultado de una serie de operaciones de vaciado y de represión de lo que la lengua tiene de esencialmente metafórica?, ¿no serán los conceptos, como pensaba Nietzsche, ruinas de metáforas, metáforas arruinadas?

4

Octavio Paz tiene un texto sobre la traducción que comienza con estas palabras:

> Aprender a hablar es aprender a traducir; cuando el niño pregunta a su madre por el significado de esta o aquella palabra, lo que realmente pide es que traduzca a su lenguaje el término desconocido. La traducción dentro de una lengua no

1 He desarrollado esa cuestión en «El cuerpo del lenguaje» y «Erótica y hermenéutica», capítulos 8 y 9 de Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona. Alertes. 2003.

es, en este sentido, esencialmente distinta a la traducción entre dos lenguas». y un poco más adelante, esta frase rotunda: «El lenguaje mismo, en su esencia, es ya traducciól1».2

Como a mí no me gusta eso de las esencias, voy a permitirme corregir a Paz Yproponer esta frase: *el lenguaje mismo, en su movimiento, es traducción.*

Si consideramos que la lectura es uno de los movimientos del lenguaje, que leer es una de las formas que tenemos de poner la lengua en movimiento, podríamos derivar, entonces, que el lenguaje, en la lectura, es traducción o, simplemente, que *leer es traducir.*[3]

Aprender a leer, ¿sería aprender a traducir? Y enseñar a leer, ¿sería enseñar a traducir? Pero ¿qué es traducir? La teoría y la práctica de la traducción nos pueden ayudar en muchas cosas para la teoría y la práctica de la lectura y, también, para la teoóa y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura.

5

Sin embargo, Octavio Paz no habla de la lectura, sino de la comprensión. La situación que él imagina es la de un niño que no comprende el significado de una palabra. Y yo no he escrito «comprender es traduciD>, sino «leer es traduciD>. Obviamente un truco, un desplazamiento sin justificar. Pero ¿es lo mismo leer que comprender?, ¿se agota la lectura cuando la pensamos desde el modelo de la compren-

20cravio Paz, Traducción: literatura y literalidad. Barcelona. Tusquets 1971. Págs. 9 Y13.
3 He desarrollado este punto en «Leer es traducir», capítulo 4 de Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Op. Cit. Págs. 75-110.

sión?, ¿no habrá modos de leer que se sitúan más allá, o más acá, de la comprensión?

6

La primera frase, comprender es traducir, o interpretar es traducir, es también clásica. Es, por ejemplo, el título del primer capítulo de uno de los libros más importantes que se han escrito sobre el terna de la traducción, *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*, de George Steiner.

En el prólogo a la segunda edición de ese libro dice Steiner: «La traducción se halla formal y pragmáticamente implícita en todo acto de comunicación, en la emisión y recepción de cualquier modo de significado. [...] comprender es descifrar. Oír un significado es traducm>.4

Además, como un eco, en el capítulo VI de ese mismo libro:

> [...] este estudio se inició con el intento de demostrar que la traducción propiamente dicha, es decir, la interpretación de los signos verbales de una lengua por medio de los signos verbales de otra, es un caso particular y privilegiado del proceso de comunicación y recepción en cualquier acto del habla humana. Los problemas epistemológicos y lingüísticos fundamentales que implica la traducción de una lengua a otra son fundamentales precisamente porque ya se encuentran contenidos en todo discurso confinado a una sola lengua. Una teoría de la traducción

4 George Steiner, After Babel. Aspects of Language and Translation. Nueva York. Oxford University Press. 2° ed. 1977. Pág. XII.

> no puede ser más que una teoría de las operaciones de la lengua misma, una comprensión de la comprensión. [...] Interrogarse sobre las condiciones y la validez de la significación, equivale a estudiar la sustancia y los límites de la traducción.[5]

Y también Gadamer, en un artículo de 1989 que se titula «Leer es como traducir»: «[...] entraña la traducción todo el misterio de la comunicación social y de la comprensión humana»[6].

Y Heidegger, en una nota a pie de página del curso de 1942 en el contexto de unos comentarios a la versión del primer coro de la *Antígona* de Sófocles:

> Todo traducir debe ser un interpretar. Y vale también lo contrario: toda interpretación, y todo lo que está a su servicio, es un traducir. De lo cual se deriva que el traducir no se mueve únicamente entre dos lenguas diversas, sino que también es un traducir el moverse en el interior de la misma lengua. La interpretación de los Himnos de Hölderlin es un traducir en el interior de nuestra lengua alemana. Y lo mismo vale para la interpretación, por ejemplo, de la *Crítica de la Razón Pura* de Kant o de la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel[7]

5 George Steiner, Después de Babel. Aspectos sobre el lenguaje y la traducción. México. Fondo de Cultura Económica. 1981. Pág. 477

6 Hans-George Gadamer, «Leer es como traducir», en Arte y verdad de la palabra. Barcelona. Paidós. 1998. Pág. 84..

7 Martin Heidegger, «Hölderlins Hymne Der Ister» en Heideggers Gesamtausgabe. Band 53. Frankfurt and Main. Klostermann. 1982. Págs. 75-76.

7

Sin embargo, a lo mejor se puede pensar la lectura más allá del modelo de la comprensión, más allá del modelo de la comunicación. Como experiencia, por ejemplo. El mismo Steiner, en su libro *Lenguaje y silencio,* escribía lo siguiente:

> Leer bien es arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos. [...] Así debiera ser cuando tomamos en nuestras manos una gran obra de literatura o de filosofia, de imaginación o de doctrina. Puede llegar a poseernos tan completamente que, durante un tiempo, nos tengamos miedo, nos reconozcamos imperfectamente. Quien haya leído *La metamorfosis* de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo será capaz, técnicamente, de leer letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta.[8]

El lector que es capaz, técnicamente, de leer letra impresa, comprende perfectamente el texto. Y, sin duda, es capaz de comentarlo competentemente y de responder a las preguntas de los profesores. Pero es un analfabeto en otro sentido, en el sentido de la experiencia. Porque la experiencia es lo que nos pasa, y a ese lector que sólo comprende, o que sólo quiere comprender, no le pasa nada. La experiencia de la lectura, entonces, o la lectura como experiencia, ¿es otra cosa que la comprensión? Si es así, no siempre leer es comprender, o no sólo leer es comprender. Pero ¿sigue siendo traducir?, ¿qué significaría entonces la experiencia de la lectura como experiencia de traduc-

8 George Steiner, Lenguaje y silencio. Gedisa. Barcelona. 1994. Pág. 26.

ción?, ¿qué tendría que ver la traducción con ese dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos?

8

Habría que preguntarse, quizás, por qué los aparatos educativos privilegian la comprensión, por qué los discursos psicotécnicos y pedagotécnicos sobre la lectura se mueven exclusivamente en el interior del marco de la comprensión. Voy a adelantar dos hipótesis.

La primera es que en la escuela que conocemos es esencial la evaluación. Por lo tanto, es esencial hacer visibles de una forma máximamente estandarizada cuáles son los resultados de las prácticas de enseñanza, si sus objetivos han sido o no alcanzados, y de qué modo. Y para eso, el modelo de la comprensión es perfecto. De lo que se trata es de saber si el alumno ha comprendido lo que tiene que comprender, y a partir de ahí enseguida podemos establecer problemas de comprensión, niveles de comprensión, y todas esas cosas que les gustan tanto a los psicopedagogos en ejercicio.

La segunda hipótesis tiene que ver con el predominio de la concepción técnica del lenguaje, esa que considera la lengua como instrumento de comunicación. La lengua no es otra cosa que un soporte de ideas, sentimientos y, en general, expresiones, y leer no es otra cosa que apropiarse de eso que la lengua comunica. La lengua no es otra cosa, en definitiva, que soporte y transporte de información. No es otra cosa que telecomunicación. No creo necesario insistir en la cantidad de discursos que se asientan sobre ese supuesto. Desde la concepción cognitivista de la lectura, según la cual leer no es otra cosa que procesar información, hasta toda

esa retórica de la sociedad de la información que se está imponiendo sin crítica y con el apoyo de estados y oligopolios de todo el mundo. No creo necesario insistir tampoco en la cantidad de programas de investigación educativa y de formación del profesorado que incluyen una u otra de esas retóricas. El sistema educativo trabaja el lenguaje desde el punto de vista de la tecnología de la información. Por eso trabaja la lengua desde el punto de vista de su máxima transparencia y de su máxima eficacia.

9

En un texto clásico de teoría de la traducción, Schleiermacher escribía lo siguiente: «O bien el traductor deja lo más posible al escritor en reposo, y hace moverse al lector hacia él, o bien deja al lector lo más posible en reposo haciendo moverse hacia él al escritor».[9]

A veces traducir (leer) es llevar al texto hacia nosotros. Hacia lo que ya sabemos, lo que ya pensamos. O hacia lo que queremos saber, hacia nuestros objetivos o nuestras finalidades. Desde ese punto de vista, la traducción (la lectura) es apropiación. Nosotros estamos en reposo y es el texto el que se mueve hacia nosotros. Pero a veces traducir (leer) es el movimiento del lector hacia el texto. El movimiento de lo que sabemos, de lo que pensamos o de lo que queremos. La traducción (la lectura) es ahí des-apropiación. ¿No tendrá eso que ver con lo que Steiner llamaba «dejar vulnerable nuestra identidad»? Ese tipo de traducción ¿todavía tiene que ver con la

[9] Friedrich ScWeiermacher, «Sobre los diferentes métodos de traducir», en: D. López García (ed.), Teorías de la traducción. Antología de textos. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. 1996. Pág. 137.

comprensión?, ¿no nos lleva, al menos, a pensar la comprensión de otro modo?[10]

10

Todavía vaya corregir aquella cita de paz en otro punto. En esa cita, paz decía que la traducción (Y, por tanto, la lectura) se hace dentro de *una* lengua. Sin embargo, si todos tuviésemos una sola y la misma lengua no necesitaríamos traducir. Si necesitamos traducir dentro de *una* lengua es porque una lengua, cualquier lengua, se da en estado de pluralidad, porque cualquier lengua es plural, porque cualquier lengua es una pluralidad de lenguas, porque *cualquier lengua es muchas lenguas.* Por tanto, no existe algo así como *una* lengua. La conclusión, pues, sería que la lectura no es algo que sucede dentro de una lengua, o en una lengua, sino que *la lectura se da entre las lenguas.*[11] La lengua del niño no es la lengua de la madre. Y no sólo porque la lengua de la madre sea más extensa o incluya más palabras, sino porque las mismas palabras no son las mismas en la lengua del niño y en la lengua de la madre.

[10] He explorado ese asunto en la cuarta parte de La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Nueva edición revisada y aumentada en México. Fondo de Cultura Económica. 2003. La referencia a Schleirmacher está desarrollada en el capítulo titulado «Traducción y formación. La formación de la lengua propia en Goethe y Schleiermacher». Págs. 437-458.

[11] He desarrollado este punto en «Entre las lenguas», capítulo 10 de Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Op. Cit. Págs. 199-210.

11

Antonio Porchia lo dijo así: «Lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo».[12]

Estaba claro que se podía decir lo mismo con distintas palabras. Pero lo que sugiere Porchia es que *con las mismas palabras se pueden decir cosas distintas.* Las palabras que yo escribo y las que tú lees son las mismas. Pero seguramente lo que yo escribo y lo que tú lees no es lo mismo. Tú y yo tenemos lenguas distintas, cada cual la suya. Con las mismas palabras, yo escribo una cosa y tú lees otra. *La palabra es plural.*

¿Qué es entonces «dar la palabra»?, ¿o dar a leer»?, ¿no será algo así como hacer que las palabras digan, cada vez, cosas distintas?, ¿no será algo así cumo abrir la pluralidad de la palabra?, ¿el infinito de la lectura?[13]

12

Se pueden decir cosas distintas con las mismas palabras. Pero, ¿es verdad que se puede decir lo mismo con distintas palabras?, ¿qué es entonces «lo mismo»?

[12] Antonio Porchia, Voces. Buenos Aires. Edicia1. 1989. Pág. 111.

[13] He desarrollado estos puntos en «Dar a leer... quizá», capítulo 1 de Entre las lenguas Lenguaje y educación después de Babel Op. Cit. págs. 21-38. Y en «Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión», capítulo 28 de La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación Op. Cit. Págs. 653-672

Hay una frase de Bajtín que siempre me ha fascinado. Hablando de la transmisión de los textos en las disciplinas filológicas, dice lo siguiente: «El estudio de las disciplinas filológicas conoce dos modos escolares fundamentales para la transmisión asimilativa del discurso ajeno: de memoria y con las propias palabras».14

Dilo de memoria. O dilo con tus propias palabras. Apréndelo de memoria, repítelo literalmente, textualmente, palabra por palabra. O tradúcelo a tus propias palabras. Ese dispositivo de «con las propias palabras» atraviesa la pedagogía. El imperativo es: lee el texto y, después, escnbelo con tus propias palabras. Que tus propias palabras digan de otro modo, a tu modo, lo que el texto ya dice. Ese dispositivo presupone que el sentido de un texto puede trasladarse de un texto a otro, como si el mismo sentido pudiera decirse con palabras diferentes.

Bajtín continúa diciendo que la significación de cualquier texto no es acabada, sino abierta, que cada contexto de lectura lo hace susceptible de nuevas posibilidades semánticas. Por eso, de la palabra, de cualquier palabra:

> Todavía no sabemos del todo lo que nos puede decir, la introducirnos en nuevos contextos, la aplicamos a un nuevo material, la ponemos en una nueva situación para obtener de ella nuevas respuestas, nuevas facetas en cuanto a su sentido y nuevas palabras propias (porque la palabra ajena productiva genera en respuesta, de manera dialógica, nuestra nueva palabra.[15]

[14] Mijaíl Bajtín, Teoría y estética de la novela. Madrid. Taurus. 1989. Pág. 154.
[15] Op. Cit. Pág. 157.

Leer sería entonces traducir el texto a nuestras propias palabras. ¿Eso significa que le damos nuestras palabras al texto o que es el texto el que nos da nuestras propias palabras? Independientemente de que leamos de memoria o de que traduzcamos a nuestras propias palabras ¿podemos leer el texto en una lengua que no sea nuestra lengua?, ¿con unas palabras que no sean nuestras palabras?

13

En un libro deslumbrante, José Luis Pardo expone con claridad cómo la insistencia en la comunicación, en la cara externa, pública, eficaz y transparente del lenguaje, lo priva de su intimidad, de su cara interna, de esa cara que lo hace humano. Transcribo algunas líneas:

> La intimidad es el contenido no informativo del lenguaje (por eso parece desaparecer cuando consideramos el lenguaje como un mero sistema de transmisión de informaciones). [...) La intimidad de la lengua es lo que hace que todo significado vaya acompañado de un sentido, todo uso de una mención, toda denotación de una connotación, toda información de una contraseña, toda opinión de un temblor y todo acto ilocutorio de una pasión perlocutoria, porque es lo que hace que el lenguaje vaya acompañado de sí mismo. Cada palabra dicha tiene siempre un plus de sentido o, en términos más rigurosos, una cantidad inagotable o una multiplicidad inexhaurible de sentido, siempre quiere decir más de lo que dice y nunca puede decir todo lo que querría. [...) Todo el tiempo del mundo no bastaría para aclarar el sentido de un dicho. Y ello, precisamente, porque los dichos son cuestión de

> tiempo, porque todo lo dicho es dicho en el tiempo, en un tiempo y en un espacio que no pueden obviarse a menos que consideremos esa palabra como si nadie la hubiese dicho nunca. Y, aunque no puede negarse que los mósofos (y otras especies) han sido proclives a esta consideración, de la que surge esa curiosa lengua-de-nadie, la lengua de los que no tienen lengua, de los deslenguados [...], toda palabra lleva en su ser la marca ilegible de la intimidad.[16]

Pardo no usa la palabra «subjetividad» ni la palabra «singularidad», sino la palabra «intimidad». Decir que toda lectura es íntima significa que hay otra cosa en la lengua más allá de su contenido informativo. Para pensar eso se trata, simplemente, de no tratar la lengua al modo de los deslenguados, de todos aquellos, en suma, para quienes el lenguaje no es otra cosa que un instrumento de comunicación.

14

Se trata de pensar la lectura sabiendo que la palabra humana se da como confusa, como dispersa, como inestable y, por lo tanto, como infinita. Se trata de Babel. Babel atraviesa cualquier fenómeno humano de comunicación, o de transporte o de transmisión de sentido. Y, desde luego, cualquier acto de lectura.

Lo que ocurre es que existen distintas actitudes ante Babel, ante el significado del «hecho» Babel, ante el escándalo o la bendición de Babel, ante lo remediable o lo irremediable de Babel, ante la radicalidad y el alcance de la condición babélica de la palabra humana.

16 José Luis Pardo, La intimidad. Valencia. Pretextos. 1996. Págs. 122-124.

15

La interpretación dominante del mito de Babel en términos de culpa, castigo y expiación, como si fuera una segunda versión de la expulsión del Paraíso, ha presentado la condición babélica de la lengua como una catástrofe que habría que remediar. De ahí ese antibabelismo difuso que atraviesa Occidente según el cual la pluralidad y la multiplicidad de la lengua, de cualquier lengua, es algo cuyo destino es su propia supresión. Quizá por eso se ha pensado la lectura como una actividad de mediación, como algo que tiene que ver con la diferencia mediada, con la comunicación, con la construcción de lo común, tanto en el espacio como en el tiempo. La lectura se piensa como un trabajo de la mediación, del esfuerzo de la mediación, de la dificil posibilidad de la mediación entre las lenguas, entre los individuos, entre el pasado y el presente, entre las culturas. La lectura, por tanto, es re-medio, la posibilidad de re-mediar la catástrofe babélica.

De ahí quizá ese sujeto de la comprensión que se constituye en un cierto sentido común que permea lo político, lo cultural, lo social, lo pedagógico e incluso lo estético. Y que permea también, desde luego, las teorías de la lectura implícitas a todos esos dominios. El sujeto de la comprensión es un sujeto que quiere comprender, que está constituido desde la buena voluntad de comprender, desde la arrogancia de su voluntad de comprender, desde la confianza en el poder de su capacidad de comprender. Y la comprensión es también mediación, un tender puentes en el espacio y en el tiempo.

Por eso, el sujeto de la comprensión es el traductor etnocéntrico y el lector etnocéntrico: no el que niega la diferencia, sino el que se

apropia de la diferencia traduciéndola a su propio lenguaje, el que remedia la diferencia.

16

Frente a ese antibabelismo generalizado, comienza a apuntar, respecto a la lectura, un pensamiento de la diferencia no mediada. Un pensamiento de lo i-rre-mediable de la diferencia. Un pensamiento que no tiene que ver con la dificultad trabajosa de la mediación, sino con la responsabilidad de la diferencia y con la diferencia. Un pensamiento, en fin, que se aparta definitivamente de la nostalgia de o de la esperanza en la comprensión, que se aparta incluso del punto de vista de la comprensión. El envite no es tanto pensar la lengua a pesar de Babel como responder al destino babélico del lenguaje: responder a y hacerse responsable de la pluralidad de las lenguas, la extrañeza de las lenguas, la confusión, la dispersión y la inestabilidad de las lenguas, y también responder a y hacerse responsable de la exigencia de comunidad que se da en la pluralidad, en la extrañeza, en la confusión, en la dispersión y en la estabilidad de las lenguas.

En ese contexto, la lectura no se piensa a contrapelo de la condición babélica de la lengua, como orientada a superarla o corregirla o remediarla, sino que, como práctica afirmativa, como trabajo de una lengua sobre otra lengua y sobre sí misma, como práctica de la diferencia y de la multiplicidad, la traducción insiste y profundiza las estrategias diseminadoras y pluralizadoras de la lengua misma. La lectura no es en absoluto una práctica antibabélica sino que, por el contrario, babeliza ella misma: la lectura es la experiencia babélica de Babel.

Tanto la traducción como la lectura ya no son prácticas en las que se produce lo común, sino prácticas en las que se produce lo diferente, prácticas de singularización y de diferenciación. El lector-traductor ya no lee para borrar la diferencia, sino para hacerla producir.

17

¿Qué sería entonces leer babélicamente?, ¿y enseñar a leer babélicamente?, ¿se puede enseñar a habitar la pluralidad, a producir la diferencia?, ¿cuáles serían las reglas de ese «enseñar»? Si la diferencia, simplemente, difiere, ¿podría haber reglas?[17]

Es posible que la diferencia no se pueda «producID>. Se trataría, entonces, de abrir su posibilidad. En primer lugar, de estar atentos a todo lo que la cancela, lo que la impide. En segundo lugar, de «dejar leer». Pero ¿qué es dejar leer?

18

Heidegger decía que la dificultad del enseñar consiste en dejar aprender. La cita es la siguiente:

> [...] enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender más que 'el aprender'. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que

[17] Sobre ese punto hay algo en «Sobre la lección. Enseñar y aprender en la amistad y en la libertaro>, capítulo 27 de La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Op. Cit. Págs. 641-652.

propiamente no se aprende nada de él, si por 'aprender' se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar-aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices. De ahí que donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo, ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión.[18]

19

Para terminar, una ficción de Borges, una de las más célebres y una de las más comentadas, ese «Pierre Menard, autor del Quijote» que Georges Steiner considera como *«el más agudo y denso comentario que se haya dedicado al tema de la traducción»*[19] y que Maurice Blanchot veía como *«un absurdo memorable que es simplemente lo que sucede en cualquier traducción».*[20] Según Steiner y Blanchot, el texto podria titularse: Pierre Menard, *traductor* del Quijote. Pero, si leer es traducir, el texto podria titularse también: Pierre Menard, *lector* del Quijote. Pierre Menard, el misterio cotidiano de la repetición

18 Martín Heiddeger, ¿Qué significa pensar? Buenos Aires. Nova 1972. Págs. 20-21.

19 George Steiner, Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción. Op. Cit. Pág. 91.

20 Maurice Blanchot, «El infinito literariQ» en El libro que vendrá. Caracas. Monte Avila. 1969. Pág. 111.

21 He escrito un comenrario detenido al texto de Borges en ,<Sobre repetición y diferencia», capítulo 5 de Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Op. Cit. Págs. 111-144

y de la diferencia, de la repetición que es diferencia y de la diferencia que es repetición.[21]

Hagamos una visita asombrada a ese hombre solitario y excéntrico que «no quería componer otro Quijote -lo cual es fácil- sino el Quijote. [...] Su admirable ambición era producir unas páginas que coincidieran -palabra por palabra y línea por línea- con las de Miguel de Cervantes».[22]

Para conseguir alcanzar ese propósito asombroso, imaginó un método inicial relativamente sencillo: «conocer bien el español, recuperar la fe católica, guerrear contra los moros o contra el turco, olvidar la historia de Europa entre los años de 1602 y de 1918, ser Miguel de Cervantes». Pero ese método le pareció fácil y poco interesante:

Ser en el siglo veinte un novelista popular del siglo dieciocho le pareció una disminución. Ser, de alguna manera, Cervantes y llegar al Quijote le pareció menos arduo -por consiguiente menos interesante- que seguir siendo Pierre Menard y llegar al Quijote a través de las experiencias de Pierre Menard.

Uegar al Quijote siendo Cervantes no es sino seguir los preceptos que el sentido común dieta para la lectura de los textos: un respeto incondicional para la restauración del texto original (contexto histórico e intenciones del autor incluidas) sin la intromisión de la subjetividad del lector. Es así como se cree garantizar que todos los lectores del Quijote puedan leer el mismo Quijote, el Quijote de Cervantes.

¿O el de ese Cide Hamete Benengelí de cuya pluma jura Cervantes

22 Jorge Luis Borges, «Pierre Menard, autor del Quijot,,> en Ficciones. *Barcelona. Planeta.* 1971. *Págs. 45·57.*

haber leído las hazañas de Don Quijote en un manuscrito encontrado en un mercado toledano y hecho traducir del arábigo por un adolescente morisco contratado al efecto?

Pero lo único que consigue Menard es repetir las palabras de Cervantes siendo Menard Es decir, repeti.rlas de otra manera, en otra lengua, con palabras que, siendo las mismas, no dicen lo mismo. El Quijote solo puede repetirse en tanto que poseído y transformado por el lector que lo repite renovándolo. Incluso la repetición de las palabras del otro no repite lo que este dijo. El texto está irremediablemente desvinculado de su autor (y de sus condiciones de producción). El texto es siempre otro, el del lector. De una forma siempre singular, Pierre Menard es cada uno de los lectores del Quijote.

20

¿Significa eso que la lectura es subjetiva? No sé. No estoy seguro. Yo lo diría así: la lectura se da siempre entre las lenguas, en este caso entre la lengua ftrmada Cervantes y la lengua firmada Menard (¿o Borges?) que, siendo la misma, son, obviamente, distintas. Ambas igualmente indecidibles, igualmente inapropiables, igualmente plurales.

RECUERDOS DE UNAS EXPERIENCIAS DE LECTURA

LELIO FERNÁNDEZ

Y LA LÍRICA, ¿QUÉ ES?

Hace unos cuantos años, uno de mis hijos repetía y repetía una definición de poesía lírica. Estaba echado en su cama y escandía la repetición con algunas maldiciones y otras cosas. Era obvio que lo hacía un poco para fastidiar al papá que estaba estudiando por ahí cerca. Ese modo de fastidiar --que algunos llaman técnicamente «gadejo»-- es una forma de la demanda de atención. Sabedor de eso, le pregunté si en el curso ya habían leído poesía lírica. Me respondió que no, que primero tenían que aprenderse la definición. Uno nunca sabe si esas declaraciones son registros fieles de la realidad. Lo invité a que trajera uno de sus compacts de Jim Morrison o de U 2. Los acercó. Conversamos un poco sobre esas canciones, sobre su contenido: sentimientos, sentimientos hondos, expresados en formas poéticas, en bellas y fuertes formas. Si uno compara los poemas de Jim Morrison -muerto en 1971- con los de Alcmán o con los de Safo, encuentra algunas notables similitudes de afectos y de efectos. Alcmán vivió en Esparta, veintiocho siglos antes que Jim Morrison. Era un griego asiático. Componía canciones para ser cantadas por coros y para ser bailadas por grupos de mucha-

chos y de muchachas. Safo, de la isla de Lesbos -nacida hace unos dos mil seiscientos años- escribió versos como éstos, que podrian atribuírsele a Morrison: «Cantaron las muchachas una limpia canción / yal cielo claro subió / el sonido pleno...». O estos otros: «Sólo te miro y ya la voz me falla, / la lengua se me quiebra y un sutil / fuego recorre por la piel adentro...». Los poemas corales de Alcmán y los poemas monódicos de Safo eran acompañados por la lira, instrumento de cuerdas. El grupo *The doors* cantaba los poemas de Morrison acompañándose con cuerdas, las de las guitarras eléctricas. Poesía, sentimientos, cuerdas. Poesía lírica.

No toda poesía lírica ha sido escrita o es escrita para ser cantada con acompañamiento de cuerdas. Además,Jim Morrison no era un modelo de vida para ser exaltado en el salón de clase. Pero muchos chicos caleños de los ochenta escuchaban sus canciones y tenían en Morrison un icono. Habría sido una ocasión para vincular su lírica con el malestar cultural norteamericano de la década anterior, que incitó a huir del mundo real y cruel hacia los cielos de la cocaína y de la heroína.

Siempre será mejor comenzar las lecturas por lo ya conocido y, mejor, si eso ya conocido es algo querido, gustado, compartido.

Digamos, además, como de paso, que en los ochenta muchos chicos y muchas chicas aprendían de memoria sus canciones, sus poemas, fascinados por la poética del rock. De memoria. Aprender algo de memoria es algo que tiene que ver con el afecto, con el deseo, con el placer, con el gusto, con el corazón. Los franceses dicen *par coeur* cuando quieren decir «de memoria». El memorismo consiste en el esfuerzo por retener lo no bien comprendido o lo no gustado, o lo no gustable. Aprender de memoria es atesorar algo valioso, cargado de sentido, amable. O es aprender algo cuyo valor de utilidad uno ha comprendido bien. En este caso, el aprendizaje de memoria está teñido por la expectativa de lo útil, de lo práctico, de lo que agiliza la acción presente o futura, de lo que a uno le añade cierta forma de valor reconocible. No está mal que un chico o una chica que estudia economía se aprenda de memoria una fórmula financiera que podrá ser y serie útil un día, cuando el presidente de la compañía, o el mínistro, o cualquiera que necesite decidir algo al respecto, en una reunión pregunte de golpe: <<¿Cuál es la fórmula para tal operación?» No me invento el ejemplo, lo oí en una reunión. Y no está nada mal que un chico o una chica se aprenda de memoria unos versos, o un párrafo de no sé qué cosa, por el puro placer de retener en su corazón memorioso algo que le iluminó la mente. Hay chicos que aprenden de memoria fórmulas fmancieras y versos y frases de mósofos o de antropólogos o de grandes políticos. ¿Quién puede decir que eso está mal?

¡Ar!, ESAS DESCIUPCIDNES...

Otra experiencia. Un muchacho tendido en su cama lee un libro. Es algo de Walter Scott. De pronto, explota en rabia contra eso de dedicar cuatro o cinco páginas para describir un paisaje de Escocia. Una voz le responde: «Acabás de descubrir un rasgo de la literatura romántica: la importancia del paisaje».

¿Por qué no organizar, de cuando en cuando, ejercicios explícitos de «jartera», de aburrimiento? Al leer *María,* de Jorge Isaacs,

por ejemplo. Después de anunciar un miniseminario de jartera, y de leer unas páginas, el grupo se dedica al trabajo de describir el aburrimiento y de señalar con precisión las causas. Bien calculados el tiempo y el modo de hacerlo, puede introducir un diálogo sobre diferencias entre culturas de lo sólo impreso y culturas de la imagen. Y puede introducir un ejercicio de enriquecimiento recíproco de descripciones escritas y de percepción de imágenes.

Hay grandes universidades en las cuales los estudiantes tienen sesiones de descripción. Por ejemplo, una sesión de media hora o de cuarenta minutos, en el parque, cada uno o cada una a solas, con papel y lápiz, describiendo sin parar todo lo que perciben los ojos, los oídos, la nariz, la lengua. O escribiendo sin parar todo lo que una música sugiere.

El aprendizaje de diversas disciplinas se enriquece con descripciones adecuadas. Richard Fortey, geólogo y biólogo, escribió un libro titulado *La vida. Una biografía autorizada*. Quienes tengan interés por los procesos de evolución en el universo y por sus resultados, gócense este libro que, literariamente, es también una belleza.

¿QUÉ ES LO QUE HACE EL AUTOR?

Tercera experiencia. Universidad del Valle. Curso sobre la ética de Aristóteles. Estudiantes inteligentes, despiertos, interesados. La mayor parte de los informes de lectura de la *Ética a Nicómaco* eran escritos invertebrados, sin un orden perceptible o conjeturable. En un momento de inspiración o de desesperación,

el profesor dice algo así: «¡Basta! Ahora vamos a leer el texto de una manera diferente. Párrafo por párrafo, lentamente, en silencio. Después, nos preguntaremos qué hace Aristóteles en cada párrafo. Qué hace. No qué dice». Dicho y casi hecho. Al principio, desconcierto. La inercia con la que llegaban desde los años de escuela básica y de bachillerato los impulsaba a decir: Aristóteles dice, Aristóteles afirma que, Aristóteles piensa tal o cual cosa... Pero les costaba precisar algo como esto: en este párrafo anuncia que tratará un tema (estaba prohibido decir cuál era); en este otro, recoge opiniones; en el siguiente, las critica; en el que viene después, argumenta...

Después de unas cuantas clases de este ejercicio, los informes de lectura comenzaron a ser vertebrados. Los comentarios en clase, también. Y todo, porque la lectura había comenzado a descubrir que un escrito es un texto, es decir, un tejido. Algo hecho según propósitos, con intenciones, con un orden calculado para producir tales o cuales efectos en quienes lo leyesen.

Un tiempo antes, Ernst Tugendhat, profesor de filosofía en la Universidad Libre de Berlín, había estado durante algunas semanas en la Universidad del Valle, dictando un seminario sobre el libro de Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Participamos profesores y estudiantes de filosofía. Tugendhat nos hizo numerar los párrafos. Después, repartidos los párrafos, a cada uno le tocaba decir, con la mayor precisión posible, qué decía Kant en cada párrafo y cómo se vinculaba lo que decía allí con lo que había dicho en el párrafo anterior. No permitía divagaciones, ni referencias a otros escritos, del mismo Kant o de otros autores. Terminadas las sesiones, pasaba horas y horas en

una oficina, entrenando en ese ejercicio a estudiantes. Uno por uno. Ya de regreso en Berlín, envió una carta amable de evaluación. En ella decía, entre otras cosas, que todo postgrado terna que comenzar con dos semestres completos, o por lo menos uno, con ese ejercicio de aprender a leer, y con el minucioso ejercicio de tutoóa de los profesores, con cada estudiante, para ese mismo ejercicio. Sin eso --decía la carta-los postgrados no son sino una extensión del pregrado.

A esto de Tugendhat, con lo que estoy de acuerdo (haciendo que el ejercicio del «qué hace» preceda al ejercicio del «qué dice»), añado una pregunta: ¿por qué no comenzar antes? Ese ejercicio ya es tardío en los postgrados. Y hasta lo es en el ingreso a la universidad. Estoy de acuerdo con George Steiner cuando dice que «la universidad es el lugar en el que se aprende a leer» (yen todos los programas de pregrado, de matemáticas, de economía, de derecho, de literatura y de cualquier cosa). Pero en boca de Steiner eso quiere decir algo muy complejo.

Ya oigo lo que me quieren objetar: en la escuela todo tiene que ser como un juego, placentero, sin esfuerzos. Yo respondo: ¿no nos damos cuenta de que los juegos son serios, son todo un trabajo? Los juegos de los niños y los otros. Déjenme decir que no comparto para nada las convicciones de que todo en la escuela tiene que proponerse como placer inmediato. La escuela es un camino hacia placeres cada vez más variados. Si no se va formando el hábito de saber postergar satisfacciones momentáneas, en vista de satisfacciones más complejas, más plenas de humanidad, no se logrará nada parecido a un carácter, en el fuerte sentido ético que tiene el término. También el ejercicio de la lectura y de la escritura ha de ser una contribución ética.

EL PLACER DE LEER A HOMERO

Aquí en la Universidad Icesi, tuve a mi cargo un curso sobre la *¡Hada* y la *Odisea.* Tomaban el curso estudiantes de todas las carreras: administración, economía, ingenierías, derecho (todavía no habíamos comenzado con los programas actuales de antropología, sociología, ciencia política y psicología). Según la política de Icesi, los estudiantes tenían que llegar a la clase con lecturas hechas. Yo les indicaba, como preparación para cada clase, la lectura de cuatro cantos de uno de esos dos geniales poemas. Al comienzo de uno de esos cursos, dije a los estudiantes que tendrían que presentar algunos breves ensayos, individuales. El último del curso llevaría como titulo «El placer de leer a Homero». Una chica delgadita y vivaz, estudiante de ingeniería, levantó la mano y dijo más o menos esto: «Nunca podré sentir placer al leer estas cosas. ¿Entonces?». La respuesta fue más o menos así: <<Supongo que matriculaste este curso porque era el único que, entre estas materias, cuadraba justito en tu horario -rápida respuesta afirmativa-o Entonces, proseguí, te quedan dos caminos posibles: o cancelas el curso o, si no quieres, cuando llegue el momento de presentar ese ensayo, escribirás uno que se titule «El aburrimiento de leer Homero». Describirás entonces ese aburrimiento con todo detalle, indicando cuáles pasajes o cantos te causaron más «jartera» y por qué. ¿De acuerdo?» Nueva respuesta positiva. Uegado el día, entregó su ensayo, titulado «El placer de leer a Homero», que comenzaba así: «No puedo creerme a mí misma. Leer a Homero me causó un placer que yo nunca había imaginado». Y seguía la descripción de ese placer y de sus causas.

La consigna del curso era: <deeremos al detalle». Las clases eran un diálogo continuo sobre lo leído, con relecturas parciales, deteni-das aunque breves, siempre en torno a un detalle. Así fueron descu-briendo, por ejemplo, el primer piropo en la literatura occidental. El bellísimo piropo de Odisea a Nausícaa. Conversamos sobre las ra-zones de la belleza del piropo y por qué otros piropos más o menos actuales son una pobre cosa al lado de ése. Apareció entonces la fuerza poética de la memoria y de la imaginación de Odisea. Siempre siguiendo el detalle, un estudiante de economía descubrió que el ena-moramiento de la maga Circe ---enamorada de Odiseo— era «como una obsesióID> y que pareda que todos los enamoramientos están calcados sobre ese modelo. Naturalmente, hubo descripción **de** enamoramientos y, como una cosa lleva a la otra, pasamos a conver-sar sobre la diferencia entre el enamoramiento y el amor. El **de** Penélope, por ejemplo. Atentos al detalle, nos asombramos al ver que ciertas descripciones detalladas de la violencia en las batallas tenían una fuerza en nada inferior a cosas como «Duro de matar». Discutimos entonces sobre el tema «vi.o1encia y estética» o «estética de la violencia», temas que, como quien no quiere la cosa, llevan al asunto de las relaciones entre ética y estética.

Eso sí, siempre hicimos el ejercicio de imaginarnos lo que íba-mos leyendo. La ayuda de la imaginación es poderosa. Cuando se **le** abre campo durante el ejercicio de la lectura, ella colabora con gene-rosidad, con creatividad; ella hace que broten las fuentes del placer.

Debo decir que la consigna de ir al detalle la aprendí de Nabokov, en su libro *Habla, memoria.*

UN POEMA DE BORGES

Algunos de ustedes conocen, muy probablemente, ese poe-ma de Jorge Luis Borges que comienza así:

Las traslúcidas manos del judío
Labran en la penumbra los cristales
y la tarde que muere es miedo y frío
(Las tardes a las tardes son iguales)

El poema habla de Baruj Spinoza, el filósofo judío holandés del siglo XVII, que de alguna manera se ganaba la vida tallando lentes perfectos para telescopio. Todos sabemos, creo, que traslúcidos o trasparentes suelen ser los cristales y que, por el contrario, las manos no suelen dejar pasar la luz. Pero el poema las hace traslúcidas yeso las hace irradiar una especial belleza sobre todos los versos. Yo tenía una hipótesis sobre el origen de ese poema en la mente de Borges. Supuse que Borges habría conocido la edición completa de las obras de Spinoza en francés, editadas en cuatro volúmenes de admirable traducción por la editorial Garnier Flarnmarion. La carátula del primer volumen trae la reproducción de un cuadro de Rembrandt, llamado «El filósofo en meditacióID>: allí, en un espacio delimitado por las curvas de unas gradas, aparece un hombre que ya no puede ser joven, pensativo y sentado junto a una mesa sobre la que hay un libro. Tiene las manos unidas, con los dedos entrelazados. La escena es iluminada desde una alta ventana cerrada. Desde hacía años, yo me había acostumbrado a imaginar que Borges tenía en

su cabeza esa imagen cuando escribió el poema. Armé esa conjetura con escasos datos: Rembrandt y Spinoza eran holandeses, del siglo XVII, ambos dieron que hablar durante los mismos años. Borges no se preocupó mucho por averiguar si el personaje del cuadro era Spinoza. No podía serlo, porque cuando Rembrandt murió Spinoza tenía 37 años. Pero el cuadro era un buen apoyo para la imaginación de Borges.

En 1985 visité a Borges en su apartamento de Buenos Aires. Fue el año antes de su muerte. La conversación giró en torno a la relación de Borges con el pensamiento de Spinoza. Borges me recomendó que no leyera la *Ética* de Spinoza porque, según dijo, ese libro era tan difícil que no se podía leer. El consejo me llegó demasiado tarde. De pronto, como si me comunicara una noticia personal, me dijo: «Yo escribí un poema sobre Spinoza, ¿sabe?». y comenzó a recitarlo así: «Los traslúcidos cristales». Se interrumpió de golpe, con un enérgico «¡No!». Y retomó el poema como realmente lo escribió. Yo sentí un gran placer en ese momento, porque el resbalón de la memoria de Borges venía a conftrmar mi conjetura. Pero, bueno, eso no es lo que importa. Lo que aquí nos interesa es que ese poema, como tantos otros textos de Borges, está construido con técnicas destinadas a desencadenar una experiencia estética. La cosa es en apariencia sencilla: a partir del cuadro, con las pinzas de su imaginación, Borges toma la palabra «traslúcidos», que correspondería a los cristales de la ventana, y la traslada a las manos del ftlósofo, frecuentemente ocupadas en tallar cristales para telescopios. Esa operación se llama hipálage. Borges la aprendió con inolvidable asombro cuando tenía dieciséis o diecisiete años y era estudiante de bachillerato

en Ginebra. Allí estudió Latín, allí leyó la *Eneida* de Virgilio, escrita en esa lengua. En la obra de Virgilio aprendió la técnica de la hipálage, frecuente en la obra de Borges. De aquel aprendizaje adolescente de Jorge Luis Borges se derivaron miles y miles de experiencias estéticas de lectores de Borges en varias lenguas. ¿Valió la pena el trabajo juvenil de ese hombre; aquel trabajo que inspiró y preparó su trabajo de toda la vida? ¿Por qué no buscar los modos de que nuestros chicos y nuestras chicas descubran, con placer, el uso y el goce de esas técnicas que Borges llamaba «picardías»? Notemos, de paso, cómo aquel muchacho argentino en Suiza aprendió un modo de «globalizaD> una experiencia laboral -una técnica poética- de aquel hombre de hace mil novecientos y pico de años, nacido en un pueblito del imperio romano llamado Andes. Hoy recomendamos el aprendizaje de esa técnica y de otras para muchachas y muchachos nacidos y criados al pie de estos Andes.

El último lector

HOOVER DELGADO

HABLAR DE LECTURA SUPONE HABLAR DE LO QUE A UNO LE HA PASADO CON LOS LIBROS. MÁS AÚN SI EL MUNDO EN EL QUE NOS MOVEMOS ES EL DE LA EDUCACIÓN.

Eso significa que el asunto nos pasa doblemente todos los días, como profesores y como lectores. ¿Qué hace que uno escoja un libro entre muchos otros y luego decida que alguien más debe leerlo? Las presentes líneas giran en torno a esa pregunta. Tomaré como ejemplo el libro *Cien años de soledad,* cuya lectura abordamos en el curso electivo del mismo nombre un par de semestres atrás. No hay aquí reflexiones ftlosóficas ni pedagógicas sobre el acto de leer; sólo una serie de apuntes de orden práctico, inquietudes *personales* y una que otra anécdota. Una aclaración: los cursos electivos de Icesi se ofrecen a todos los estudiantes de la universidad. Nuestro auditorio lo componen futuros ingenieros, administradores, abogados, economistas, diseñadores, entre otros. No se trata en modo alguno de un auditorio especializado. Nos hace únicos, eso sí, que tanto estudiantes como profesores formamos parte de ese grupo que, según las

estadísticas, puede acceder a 1.3 libros al año. El entonces Jefe de Departamento sabía, pues, de lo que hablaba cuando nos pidió preparar un curso que pudiera interesar a los estudiantes.

Interesar significó, en primera medida, preguntarnos sobre el lenguaje en que íbamos a comunicamos estudiantes y profesor. He observado que sin importar el grado de formación que se tenga, a todos nos agrada acudir a las imágenes para contar cosas: la última película, el partido de fútbol, lo que nos ocurrió en la jornada. Italo Calvino las llama *imágenes icásticas*, estos es, imágenes que impactan de tal forma a quien las lee que se tornan imborrables. Borges narra que Agustín se asombró de ver a Ambrosio leyendo en voz baja. Nabokov se conmueve con el Quijote, cuando al descalzarse descubre su media rota, que ha quedado «hecha celosía». ¿Qué tal, entonces, rastrear en *Cien años de soledad* una serie de imágenes que nos permitieran conversar sobre los asuntos que toca y nos tocan?: los macondinos nombrando las cosas como el primer día del mundo, imagen de lo que se puede hacer con la palabra; la travesía de la sierra, por ejemplo, como imagen del destierro y de la fundación; el incesto, como vector central de la historia de los Buendía; las guerras del coronel Aureliano Buendía y su presencia en nuestros tiempos; los tres Macondos -aldea, pueblo y ciudad-, como imagen de Latinoamérica; Úrsula, o Amaranta, o Remedios, la bella, como metáfora múltiple de la mujer.

¿Por qué ese acento en la imagen? Creo que la elección tenía origen en mi experiencia personal con el libro. A los doce años me lo regalaron. Me encerré en mi cuarto y lo leí de un tirón. El impacto fue tan grande que sentí que el libro había sido escrito para mí, que yo era Aureliano Babilonia, y que desde ese instante tenía el deber de provocar en los demás un sentimiento igual al que yo había vivido

esa tarde. Una de las vías para lograrlo, ahora lo sé, además de la de escribir cuentos, ha sido la de enseñar. Quizá en el fondo haya escogido el libro porque quería compartir esa imagen: *Cien años de soledad* era para mí la metáfora de un hombre solitario que lee la historia de su familia, su propía historia de amor y su próxima muerte, encerrado en un cuarto del cual le será imposible escapar. Ese hombre es el último lector.

Solicité a los estudiantes del curso que se repartieran los veinte capítulos del libro para leer en voz alta, y que me permitieran leer al menos la última página del libro. ¿Cómo puede la imagen alcanzar la fuerza orientadora de un curso? No tengo la respuesta. O al menos, para responderla, debo volver sobre Agustín: *si me preguntan quién es Dios, no lo sé; si no me lo preguntan, lo sé.* Lo cierto es que el curso quería transmitir la fuerza de la imagen en todo momento. Disponer todos los recursos necesarios como una inmensa escenografía mental que hiciera posible la poesía, el encuentro. Dar una clase como escribiendo con dispositivos imaginarios una página personal y colectiva, íntima y necesaria. Una clase, quizá, semejante a la construcción colectiva de una imagen icástica.

Cien años de soledad fue, además, un curso de lectura en voz alta y conversación tranquila. Hay una cultura oral muy fuerte en todo el libro: Melquíades enseña a leer los pergaminos a los Buendía; Francisco el Hombre trae noticias cantadas; el cuento del gallo capón es fastidiosamente oral; la incre1ble cantaleta de Fernanda del Carpio pone a prueba nuestra capacidad de oír a las señoras heridas. La dinámica del curso era sencilla: se dejaba un capítulo para leer en casa, sobre el cual conversábamos en la sesión siguiente. En clase leíamos otro capítulo. El lápiz o el resaltador eran nuestro pequeño

tas (¿recuerdan esa corta y dificil palabra?). Se trabajaba por párrafos, en casos por frases; frecuentemente nos detenía una palabra: *astromelia, equinoccio, médanos.* Luego, conversábamos: recuerdos, experiencias, noticias propias o ajenas acompañaban la lectura. Alguien habló de su bisabuelo, pariente del general Uribe Uribe; otro aseguró, ante el recelo de los que se negaban a creer que alguien se asombrara de conocer el hielo, haber sentido maravilla igual al ver la nieve por primera vez; hubo quien nos dejó pasmados cuando narró la historia de su abuela muerta por asfixia bajo los efectos del Alzheimer; habia quien conoóa a Remedios, la bella, bajo las formas combustibles de una caleña; un joven tuvo una tía Amaranta que le hizo saber qué era eso de ser el mejor sobrino; todos los chicos conoóan de primera mano -ante el espejo- al superdotado José Arcadio Buenclía; todos, sin excepción, éramos exagerados como Garcia Márquez: el flaco de la clase daba saltos mortales dentro de un termómetro; el aburrido estaba más triste que pez en escupa, etc.

El papel del profesor buscaba ser prudentemente invisible. Auden pensaba en el libro como un ser vivo cuya existencia debía preservarse de la mirada celosa de los demás. No creo en su decisión, aunque comprendo el origen de ella: los celos que suscita el saberse dueño de un secreto. Una clase es la disolución del celo personal para dejar que el libro encuentre su resonancia colectiva. Es un llamado al silencio profesional del profesor, para permitir que el libro hable en su propia lengua. En la tradición cristiana, el ungido posee el don de lenguas que sólo el iniciado sabe traducir. Nada más opuesto al libro. Si por un instante vivimos la experiencia estética del libro es porque ha hablado en todas las lenguas, incluyendo la del profesor.

Perseguido por la imagen del último lector, la clase debía convertir-

se en un pequeño laboratorio de alquimia donde pudiéramos reproducir los hallazgos de José Arcadio Buendía con la ayuda de unos cuantos libros. Inventar nuestra geografía, nuestra álgebra, nuestra fisica, nuestra historia, para explicarnos el mundo. Prohibimos el diccionario no por una visión temeraria de la formación sino porque precisábamos partir de un imaginario grado cero de inmersión en el libro para poder revivir el asombro de la palabra. En su lugar jugábamos colectivamente a un juego que quizá todos conocen, «El cementerio», que consiste en proponer una palabra y dar definiciones descabelladas. Obviamente ganaba el que se aproximara al significado correcto. Intentábamos ver el libro como un hecho poético, no sólo desde la forma, lo cual es también importante, sino como un modo de establecer la relación, el encuentro. Bajo la «forma» poesía hubo quien vio en las primeras líneas del libro una suerte de poema:

Muchos años después
Frente al pelotón de fusilamiento
El coronel Aureliano Buendía
Había de recordar
Aquella tarde remota
En que su padre lo llevó a conocer el hielo.

Una mezcla de endecasílabos, octosílabos y alejandrinos impecables. Para explicarnos el sintagma «Muchos años después», que es una gran broma para justificar cómo se va a jugar con el tiempo, construimos una explicación gestual que aún suelo repetir; nunca pudimos hallar una explicación certera a la frase «manos de gorrióm> que aparece en la primera página; en cambio, nos armamos de escuadras y compases para demostrar que la ubicación de Macondo no

coincidía en un punto con la idea común de que corresponde a Aracataca.

Las lecturas llevaron a que abriéramos un cuaderno de anotaciones de diversa índole y que acudiéramos a unos pocos textos disúniles: la Biblia, Vargas Dosa, Northrop Frye, y el opúsculo de Macaulay sobre cómo funcionan las cosas. El cuaderno de bitácora, como lo llamamos, consignaba desde palabras, precisiones geográficas, personajes, frases y comparaciones, hasta notas de clase, recuerdos, escritos al margen e interpolaciones al texto. El asunto era tan detallado para algunos, tan extraño para otros, que yo mismo empezaba a desconcertarme por el rumbo incierto que tomaba la clase. El libro vino a salvarme. Sólo cuando llegamos a la peste del insomnio, el cuaderno cobró verdadera importancia: alguien echó de ver que lo que estábamos reconstruyendo era la máquina de recordar que José Arcadio Buendía había elaborado con catorce mil fichas para combatir la peste. Sólo al final, cuando leímos cómo había escrito García Márquez su libro, pudimos darnos cuenta de la relación que tenían nuestras fichas, la máquina de José Arcadio y los veinticinco cuadernos de notas que el mismo Gabo destruyó una vez escribió la última línea de la novela.

¿Cómo enlazar aquí la idea de la ciudad? La ciudad como el libro es un lugar de encuentro. Preserva hojas y esquinas peligrosas que conviene dar vuelta. A la ciudad, como a la calle de Kavafis, o a los libros de Benjamin, se la lleva a la cama. Bajtin habla de un eronotopo antiguo, un espacio-tiempo en el que la mayoría de las novelas ocurren: el eronotopo del camino. Hay un sendero invisible, hecho de palabras y de sangre, que une la primera aldea del mundo con la última ciudad actual. Ese camino está en *Cien años de soledad:* desde Macondo aldea-bisabuela de nuestras urbes- hasta la ciudad de los espejos que destruye el huracán. Francis Drake asaltó a Riohacha para que Aureliano Babilonia y Amaranta Úrsula pudieran encontrarse.

Desde el cómodo asiento de nuestro cuarto o nuestras aulas somos testigos de ese encuentro. A la vez, descubrimos que nuestro propio encuentro con los libros se dio precisamente en la ciudad como lugar, luego en la ciudad como un modo de ser, y fmalmente en la ciudad como un texto que se lee y se deja leer y al mismo tiempo nos deja leer los libros de una manera especial. Esa manera especial está en que uno lee siempre con alguien. La ciudad se define por los amigos que uno hace en ella. Igual pasa con los libros: el acto de leer es un acto íntimo, solitario; pero también uno lee para alguien y con alguien. Borges decía que una línea que nos conmueve nos obliga a leerla en voz alta. Yo diría que un buen libro nos devuelve la antigua imagen del monje -la etimología de la palabra monje es *solitario*- que leía en voz alta los libros sagrados.

Bien, uno lee con alguien y para alguien. Esa es, al menos, la mejor forma de leer. Encontrarse con el libro y encontrarse en la ciudad sólo son la misma cosa si uno se encuentra con amigos. Yo he sentido siempre la lectura como caminar con alguien. En la ciudad donde nací, los amigos nos desplazábamos de un lugar a otro a prestarnos libros. A la vuelta, nos acompañábamos y los comentábamos. Así nos daba la noche. A toda esa experiencia que conjugaba el desplazamiento, el diálogo y la noche, le llamábamos pintorescamente *una noche persa*. Leer, pues, es caminar. Leer, en una ciudad y con amigos, es construir un viaje. Quizá dictar un curso de lectura sobre un libro como *Cien años de soledad* sea menos una clase y más una cita con amigos que buscan repetir una noche persa.

LECTURA Y APROPIACIÓN: PENSAMIENTOS y EXPERIENCIAS EN EL AULA

FELIPE VAN DER HUCK

HACE YA UNOS MESES SAQUÉ DEL LUGAR EN EL QUE SE GUARDAN LOS VIEJOS PROPÓSITOS -TODAVÍA NO SÉ CÓMO SE LLAMA ESE LUGAR, PERO SÍ QUE LO RECUERDO SIEMPRE AL FINAL DEL AÑO- UNO QUE SE RESISTÍA A ABANDONARME: PREPARAR UN CURSO SOBRE LA LECTURA.

No un curso estrictamente sobre sociología o historia de la lectura (aunque, de hecho, las tuviera en cuenta). No. Yo quería hacer un curso que, apoyándose en algunos aportes de la sociología, de la antropología y de la historia, pero también en la literatura, nos permitiera -a los estudiantes y a mí- pensar en la lectura sin encerrarla en principio en ninguna disciplina. Pensar en la lectura como práctica, pero también como deseo. Pensar en la lectura como gesto, pero también como sentido.

Como voy a hablarles de esta experiencia todavía tan reciente (de hecho, todavía en marcha), que se deriva de mi propio trabajo como profesor (también reciente), utilizaré en algunas ocasiones el pronombre personal. Con esto, no quiero sugerir sino el alcance limitado de estas palabras. Aclaro que en ellas hay una deuda

con las palabras de otros. En especial, y de un modo muy evidente, con las que ha escrito Roger Chartier, el reconocido historiador francés, en numerosos trabajos. Desde luego, y como se acostumbra en estos casos, esa deuda no evita la responsabilidad por mis errores.

Lo primero que hice ya hace unos meses, cuando saqué del lugar en el que se guardan los viejos propósitos aquel que se resistía a abandonarme, fue pensar de nuevo en mis propias lecturas, ir en busca de ellas para que me ayudaran a elaborar un recorrido. Pensé de nuevo en los lugares por donde habían pasado mis ojos, mi lectura con los ojos y en silencio -no siempre, como ustedes saben, se ha leído de esta manera.

Y, mientras pensaba, comprobé una vez más que leer -como dice Michel de Certeau- «no se garantiza contra el desgaste del tiempo», que la lectura no conserva -o lo hace mal- la experiencia lograda. Y es que, quizás contra una falsa creencia, los lectores profesionales (maestros, bibliotecarios, promotores, editores, entre otros) resistimos también con dificultad al olvido.

Así pues, buscando entre papeles y notas, entre papeles y libros, fui descubriendo de nuevo -también por primera vez- algunas ideas, fui removiendo borrosos recuerdos, fui dando forma a mi viejo propósito. El resultado fue «Cómo leer en bicicleta: libros, lecturas y lectores», nombre del curso que comenzó a finales de julio de este año, cuando en Icesi apenas comenzaba un nuevo semestre académico.

Antes de decir algunas palabras sobre el nombre, quisiera contarles algo sobre el primer día de clase. Era 31 de julio, día lunes, en la media mañana. Tal vez lo primero que hice -pero otra

vez el olvido- fue preguntar a los estudiantes por qué razón matriculaba uno un curso que se llamara «Cómo leer en bicicleta: libros, lecturas y lectores». Hubo respuestas muy distintas, todas más o menos alejadas de mi intención inicial: «es un curso de lectura rápida»; «vamos a aprender sobre técnicas de lectura»; «es un curso de literatura donde vamos a leer distintos autores»; «me llamó la atención el nombre»; «no tenía otro horario».

Al final pregunté si alguien creía que, como de hecho anunciaba el nombre, íbamos a aprender a leer en bicicleta. Un extendido rumor mostró una mezcla de dispuestos al sí y al no. Aunque no lo pensé en el momento, creo que lo que pasó ese día es un buen indicio de que la gente usa las cosas de manera imprevisible, a veces en contravía de lo que otra gente quiere, a veces incluso de las intenciones iniciales de un profesor que, enfrente de treinta estudiantes, espera en vano una respuesta.

Ese día, como suele hacerse en el primer día de clase, propuse a los estudiantes que, antes de presentar el programa, realizáramos un pequeño taller. La introducción era así: «En este curso [...] vamos a preguntarnos por la gente y sus libros, por la lectura y sus razones, por los lectores y sus experiencias. Hacer esto puede tomar -y de hecho lo hace- varias formas. Ya tendremos tiempo de ir descubriéndolas. Por ahora, comenzaremos con nosotros mismos». Luego seguía:

> Recuerda algo que hayas leído alguna vez y que te haya gustado especialmente. Para empezar, escribe de qué se trata y cuenta en pocas palabras cuál era la historia, el tema o el contenido.

> Cuando hayas hecho esto, escribe por qué te gustó tanto, cómo llegó lo que leíste a tus manos, cuáles fueron los motivos que hicieron de esa lectura una lectura especial. Trata de recordar cuáles fueron las sensaciones y los sentimientos que despertó en ti la lectura, en qué te hizo pensar, y cuáles eran las circunstancias de tu vida en ese momento. Menciona algo, un fragmento, una imagen, un personaje, una idea que recuerdes especialmente y di por qué.

Al final, les decía que trataran de pensar en cosas como en qué lugar o lugares lo habían leído, cuándo, si habían encontrado lo que esperaban encontrar, y que escribieran como si estuvieran describiendo cualquier otra experiencia de su vida, sólo que en este caso se trataba de una experiencia de lectura. Los resultados fueron, para mí, interesantes.

Casi todos se refirieron a libros, que, como sabemos, no son los únicos objetos que portan lo escrito. Un estudiante habló de un artículo de la revista *Semana*, otro de una carta que encontró en el cuarto de sus padres y le reveló cosas fundamentales (aquí, por ejemplo, se trata de un manuscrito)... Entre los libros apareció *Aura*, de Carlos Fuentes; *American Psycho*, de Bret Easton Ellis (en el año 2000 se hizo una adaptación al cine); *Paula*, de Isabel Allende; *El anatomista*, de Federico Andahazi; *El médico a palos*, de Moliere, entre otros; aparecieron libros sin título y sin autor, con autor y sin título, con título y sin autor... siempre apareció alguna historia, algún recuerdo, una experiencia, un lugar, algún tiempo, alguna meta, algún conflicto.

Apareció la emoción sin explicación, por ejemplo en el relato de una estudiante que había leído dos veces *El lector*, de Schlink, y

las dos veces, sin entender muy bien por qué, soltó de sus ojos unas lágrimas. Apareció la angustia de una estudiante que, al leer *Paula*, soportó una penosa compasión por su enfermedad, y a quien su papá y su mamá le leían en voz alta. Apareció la época de las vacaciones, un año no muy remoto del colegio, un curso anterior en la universidad. Apareció el azar de entrar a una librería y el azar de encontrar un libro que no se estaba buscando. Apareció la lectura en casa, bien en la cama o en el escritorio; apareció la lectura en la cafetería y en el salón de clase. Podría contarles muchas más cosas, con el asombro que sentí al escuchar, y luego al leer, lo que escribieron los estudiantes ese primer día. Pero me siento casi como tomando un derecho que no me corresponde, o que me corresponde sólo incómodamente.

Sólo añadiré, y con esto comienzo a aclarar el nombre del curso, que los relatos de los estudiantes, sus relatos de cómo, cuándo y dónde leyeron, sus relatos acerca de lo que leyeron y de lo que significó para ellos, sus alusiones a los elementos prácticos y afectivos de la lectura, al sentido de su experiencia, no hacen sino sugerir un hecho nada novedoso, y con seguridad nada desconocido por ustedes; un hecho sobre el que, sin embargo, puede resultar útil pensar una y otra vez, ya sea como investigadores sociales, o como profesores y «mediadores» del libro y de lo escrito. El hecho, ustedes mismos lo habrán comprobado, de que la lectura es una práctica diversa.

Al respecto, los historiadores nos han enseñado muchas cosas. Nos han enseñado, por ejemplo, que nuestra manera de leer en silencio, con «ojos que escrutan la página, lengua inmóvil» (las palabras son de Alberto Manguel), no era común antes del siglo

XIV, aunque se encuentren testimonios de lectura silenciosa tanto en la Antigüedad como en la Edad Media. De hecho, la lectura fue por mucho tiempo, y para la mayoría de las personas, una actividad colectiva, en donde la voz de un lector se dirigía a un público por lo común analfabeto.

Los ejemplos sobre la diversidad de las prácticas de lectura podrían multiplicarse, pero no es este el lugar para hacerlo. «Cómo leer en bicicleta», nombre del curso pero originalmente título de un libro de Gabriel Zaid (en quien también he encontrado apasionantes reflexiones sobre el libro y la lectura), quería insistir, pues, en este hecho del que acabo de hablar: la diversidad de las prácticas de lectura, la diversidad de las maneras de leer, la diversidad de las interpretaciones posibles de lo escrito. Si a uno le gusta, si lo encuentra útil por cualquier motivo, si descubre cómo hacerlo, uno puede incluso leer en bicicleta, por menos autorizada y ortodoxa que juzguemos esta práctica.

De este modo llego a una segunda cuestión de la que quisiera hablarles. También pienso constantemente en ella. Esta segunda cuestión consiste en realidad en una sencilla suposición: la lectura no es un acto en el que se recibe sin dar, o en el que se da sin recibir. En general, las ciencias sociales parecen haber aceptado que los individuos, en sus prácticas culturales (una de ellas es la lectura), no son simples receptores pasivos de objetos, modelos, tradiciones, normas o censuras. Los individuos, en este caso los lectores, hacen cosas con los libros, producen sentido a partir de lo que leen, le asignan un significado a su práctica. Citaré aquí, con el permiso de ustedes, unas palabras de Roger Chartier, que en un artículo titulado «Textos, impresos, lecturas», escribe:

> Las prácticas [de lectura] siempre son creadoras de usos o de representaciones que en modo alguno resultan reductibles a las voluntades de los productores de discursos y de normas. [...] El acto de lectura no puede [...] ser anulado en el texto mismo, ni los comportamientos vividos en las prohibiciones y los preceptos que intentan regularlos. La aceptación de los mensajes y de los modelos siempre se realiza a través de arreglos, de desvíos, de nuevos empleos singulares que son el objeto fundamental de la historia cultural.

Como al hablar de la diversidad de las prácticas de lectura creo que tomar en serio estas palabras puede necesitar de nosotros alguna reflexión, pues ellas nos interrogan no sólo como científicos sociales, maestros o promotores del libro, sino en nuestra propia relación con lo escrito, en nuestros vínculos con libros, lecturas y lectores. Al respecto, sólo insistiré en una tensión permanente, que yo mismo he sentido en mis clases, y que consiste en las relaciones, siempre conflictivas, siempre inquietantes, entre la libertad del lector y la disciplina que intenta controlarla. y digo tensión porque me parece imposible separar una cosa de la otra. Y sobre todo, porque en el campo de la formación me parece un error suponer que es posible, mediante una especie de operación mental sin duda muy bienintencionada, hacer desaparecer las relaciones de autoridad que están en juego.

Espero que estas aftrmaciones no generen más malentendidos de los que, de hecho, creo que pueden generar. Lo propongo como un debate. Sólo añadiré lo siguiente: así como discuto con mis estudiantes, cuando hablamos de la experiencia literaria, acerca del poco éxito que tiene cualquier estrategia que pronuncie el

verbo leer en imperativo, también les pido, por ejemplo cuando hacemos una evaluación escrita, o cuando discutimos los materiales de trabajo asignados para cada clase (por lo general capítulos de obras de antropología, sociología o historia), que sean capaces de expresarse de manera clara, de elaborar un argumento coherente y de explicar y desarrollar sus ideas.

Pero tal vez me estoy saliendo del tema. Por eso, voy al último asunto del que quisiera hablarles. Se trata de algo quizás ya sugerido, y que en todo caso he tratado de expresar en el uso de ciertas palabras. Se trata, en fin, de considerar la lectura como una *práctica*, como un gesto en el que participa el cuerpo, como una actividad que se inscribe siempre en un espacio y en una relación social (a veces los profesores nos hacemos una idea muy espiritualizada de la lectura, sin duda porque nuestra propia relación con ella es así).

Desde este punto de vista, el de la lectura como práctica, ya no podríamos considerarla sólo como una operación mental abstracta, algo que se produce en el vado, fuera de todo tiempo y de todo lugar, fuera de todo controlo de toda norma, fuera de todo objeto (los textos siempre se encarnan en objetos) o de toda tradición, fuera de todo deseo, de todo temor, de toda lucha. Del mismo modo, si la lectura es una práctica, no podemos suponer que la experiencia de la lectura es abstracta, ni suponer que la experiencia estética que la hace posible es universal. De hecho, es porque estas experiencias no son abstractas ni universales, que las «grandes obras» no son «grandes» para todos, y a veces ni siquiera son.

Esto es algo, me parece, que podríamos tener muy en cuenta quienes tratamos diariamente con libros; también quienes, por una u otra razón, creemos que la lectura puede ofrecer una experiencia

humana fundamental, que la lectura puede ayudarnos a encontrar palabras para nombrarnos y nombrar lo que nos pasa, que la lectura nos permite poner a circular el sentido, deslizar un poco de juego en la inmovilidad del mundo. Es algo, en últimas, que podríamos tener en cuenta quienes, de una u otra manera, actuamos como mediadores de lo escrito, y que, como los profesores, nos preguntamos por la relación entre lectura y formación.

Tal vez, si tenemos en cuenta que la «necesidad de la lectura», y en particular la «necesidad de la lectura» tal como la sentimos los profesionales de la lectura, no es una invariante antropológica, podríamos encontrar formas más generosas, menos arbitrarias, de compartir nuestro aprecio por la lectura, nuestra creencia en su capacidad para hacernos mejores hombres y mujeres. En cualquier caso, habría que evitar los lamentos, los grandes lamentos por tiempos de oro que ya se fueron (hasta la lectura tiene su edad de oro). Y tal vez, más que continuar haciendo cosas *para* los otros, haría falta hacer más cosas *con* ellos, mirarlos más, mirarnos más, mirarlos más para escucharlos más, para que sus palabras nos toquen más.

ALFABETIZACIÓN, CIUDADANÍA r TOMA DE CONCIENCIA

SILVIA CASTRILLÓN

Desde el punto de vista de un fatalismo conservador, una renovación es una utopía; mientras que desde el punto de vista de Marx, una utopía es más bien la imposibilidad de concebir una renovación más profunda. La problemática del sentido de la posibilidad renueva el sentido de la realidad; igualmente una concepción más profunda de la realidad renueva respectivamente el sentido de la posibilidad. Lo que nosotros encontramos en El Quijote es un sentido de la posibilidad que rompe con los marcos de lo posible r de lo imposible, establecidos en una época determinada.

Estanislao Zuleta, El Quijote, un nuevo sentido de la aventura.

Lo que voy a presentar no es estrictamente un programa de alfabetización, por lo menos no lo es en el sentido habitual de la palabra, ni de alfabetización inicial. Acogiéndonos a los planteamientos de Emilia Ferreiro acerca de la alfabetización plena y a los de Freire sobre el trabajo con adultos, podriamos decir que se trata de un programa de alfabetización para la inserción plena en la cultura escrita y de alfabetización para una construcción colectiva de conciencia sobre el mundo para la participación social.

Inicialmente el programa partió de la consideración de que era preciso emprender en el país un programa de promoción de lectura que al mismo tiempo se constituyera en espacio para la reflexión, el debate y el cuestionarniento de las prácticas para esta promoción.[1]

Igualmente partió del supuesto de que es preciso revalorizar la palabra en todas sus manifestaciones orales y escritas, ya que actualmente parece asediada y depreciada por una sociedad que invita de manera indiscriminada al consumo acrítico de otros lenguajes aparentemente más atractivos y más modernos, pero con seguridad, en algu-

[1] En la elaboración de la sustentación teórica inicial del proyecto participaron también Maria Fernanda Paz-Castillo y Constanza Padilla.

nos contextos cada vez más amplios, excesivamente manipuladores del pensamiento.

Muy pronto nos percatamos de que éste podría ser un proyecto de alfabetización en el sentido planteado por Freire a lo largo de su vida, es decir alfabetización humanizadora y concientizadora.

En resumen este proyecto se sustenta en la atención a un tema fundamental: el de la lectura y la escritura de la palabra, entendidas éstas como procesos continuos de construcción de sentido, de apropiación y proyección del conocimiento y de toma de conciencia sobre el ser humano y su situación en el mundo.

SOCIEDAD Y LECTURA

Se parte del hecho de que el conocimiento es una construcción social que acerca al individuo a sí mismo y a la sociedad y le permite significar e interpretar su mundo y participar activamente en la construcción de su entorno a partir del entendimiento del mismo y del reconocimiento de la escritura como una de las herramientas para lograr esta construcción.

Leer, de acuerdo con Emilia Ferreiro, no es ya marca de sabiduría sino marca de ciudadanía. También afirma que el ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo. «Sólo a partir de una revalorización de la palabra escrita y de su lectura -plantea Emilia Ferreiro- la ciudadanía podrá llegar al fondo de los diferentes debates que la sociedad necesita para informarse mejor» (Ferreiro: 2(01).

Contribuir al desarrollo de la capacidad de leer y escribir que permita a los ciudadanos acceder a la cultura escrita y servirse de ella para

mejorar las posibilidades de vida mediante una mirada critica y creativa de su realidad es una tarea urgente en países que como Colombia, de acuerdo con el último informe de Naciones Unidas sobre desarrollo humano, ocupa el puesto número 11 entre los más inequitativos del planeta, en donde un rico gana lo que 58 pobres, 14 millones de colombianos sobreviven con menos de 2 dólares diarios y 64 de cada 100 están en el umbral de pobreza. Claro que el resto del mundo tampoco presenta cifras muy alentadoras. De acuerdo con el mismo informe las 500 personas más ricas del mundo tienen ingresos superiores a los 416 millones de personas más pobres, 115 millones de menores permanecen sin escolarizar y el 40% de la población mundial vive con menos de 2 dólares al día.

Este programa de alfabetización esperamos que también contribuya a la consolidación de la sociedad civil, mediante la creación de espacios de discusión, intervención, socialización del conocimiento, en donde la lectura busque, según palabras de Martín Barbero, *despertar lo que hay de ciudadano en el consumidor*, es decir, crear ciudadanos que sean partícipes y no espectadores del desarrollo.

Por lo tanto, la formación de un lector es también la formación de un ciudadano. Entendiendo que ésta no es una formación unidireccional en la que el ciudadano se adapte de manera pasiva a las imposiciones externas, sino la de un individuo político que encuentra en la lectura un instrumento de reflexión que le permite tener mayor injerencia en su destino y en el destino de su barrio, de su lugar de trabajo, de la comunidad en la que viven su familia y sus amigos, y en última instancia de su país y del mundo. Un individuo político que asume los riesgos de su participación y de la participación del «otro». Un individuo que entiende pero que no acepta ciega-

mente los preceptos establecidos por la autoridad, sino que los cuestiona y al hacerlo plantea nuevas posibilidades de convivencia, de regulación y de construcción de sí mismo y de su entorno.

Julio Barreiro presenta en el prólogo del libro *La educación como práctica de la libertad* de Paulo Freire, aspectos del pensamiento de este educador brasileño que nosotros retomarnos para nuestro trabajo:

> La alfabetización, y por ende, toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad (Barreiro en Freire, 1999 : 14).

La alfabetización va más allá de la decodificación del signo escrito, éste es un requisito *sine qua non* para ser lector, mas no es el único, porque si bien es cierto que un amplio sector de la población ha sido alfabetizado, en el sentido utilizado por el sistema educativo, también lo es que una mayoría no hace uso de la lectura, ni practica la escritura.

De allí la importancia de que existan lugares en donde, mediante una práctica socializada de la lectura, sea posible la apropiación de la misma, en donde los participantes actúen como sujetos activos de un proceso que les permita·descubrir, por una parte, sus potencialidades como lectores y escritores, y por otra, el valor que la lectura de textos escritos, especialmente de la literatura, tiene para sus vidas. Estos lugares los llamamos -tal vez de manera imprecisa- *Clubes de lectores*.

La socialización de la lectura comprende no solamente la comunicación verbal sino también -y de manera contundente- la comunicación escrita porque quien lee es un productor de textos, escritos y no escritos.

El monopolio de la sabiduría, que históricamente estuvo en manos de aquellos que sabían leer, ahora, de manera inconsciente, ha sido trasladado a los que saben escribir.

Armando Petrucci dice que:

> En el último siglo las campañas de alfabetización de masas, conducidas a niveles nacionales o mundiales (por ejemplo desde la UNESCO), en países avanzados o ex-coloniales, han incidido fundamentalmente en potenciar y difundir la capacidad de *leer*, no la de *escribir* (petrucci, 2001 : 597).

Según Petrucci esto es producto de la escuela burguesa, de la Iglesia, del sistema bibliotecario anglosajón y de la industria editorial interesada en la creación de un público cada vez más amplio de personas que lean, no que escriban.

Por lo anterior, la escritura forma también parte de la agenda de los Clubes de Lectores, aun cuando reconocemos que esta práctica tiene mayores dificultades.

Por otra parte, el debate, la conversación y la discusión son también prácticas que se estimulan dentro de los clubes. En síntesis coincidimos con Paulo Freire cuando afirma en su libro *La importancia delaeto deleer*, que:

> Un programa de alfabetización necesita, por un lado, [...] estimular la oralidad de los alfabetizados en los debates, en el relato de historias, en los análisis de datos; y por otro lado, desafiados a que comiencen también a escribir. Leer y escribir son momentos inseparables de un mismo proceso: el de la comprensión y el dominio de la lengua y el lenguaje (Freire, 1982: 56).

No debemos olvidar que nuestra oralidad está profundamente asociada con una tradición escrita y se nutre de ella. Nuestro lenguaje fue instalado por conquistadores que «se inspiraron en utopías, aventuras y riquezas que se describían como alucinantes señuelos en las canciones y relatos de su tiempo. Sueños materializados en el nuevo medio de los tipos de imprenta» (Leonard,1982: 12).

Es decir: la conquista de América se inspiró en libros y se hizo con libros pero de ellos surge una rica oralidad.

ESCUELA, LECTURA Y SOCIEDAD

Teniendo en cuenta que algunos de los clubes funcionan en la escuela y considerando que las acciones de promoción que se realicen en este espacio no deberían ser ajenas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que, por el contrario, deben contribuir a su transformación, lo que ocurre en la escuela también es materia de reflexión del programa.

Los modelos actuales de enseñanza de la lectura y la escritura coinciden cada vez más en la necesidad de crear situaciones reales de lectura y escritura para que los diversos actores sociales se apropien de estas prácticas de manera particular, para que las

usen en su sentido social. Dice Delia Lerner en su libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario:*

> Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor un aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores o personajes o diferenciarse de ellos [...] Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, [...] para protestar o reclamar, [...] para intrigar o hacer reír (Lerner, *2001*: 26).

La clave está en entender que hay que leer para lograr algo, por curiosidad, para encontrar lo que necesitamos, por el simple gusto de hacerlo y recrearnos. En nuestra vida cotidiana leemos siempre por un interés inmediato. Leemos para responder a la necesidad de convivir con los demás, para comunicarnos con el exterior, para hacer cosas, para alimentar y estimular la imaginación, y obtener informaciones que necesitamos y para conocer, para documentarnos y, especialmente, para entender y comprender al mundo, a nosotros y a los demás, para encontrar sentido a la vida.

> Claro que hay muchos para los que el sentido no es algo codiciable, que descreen de las significaciones -dice Graciela Montes en *La frontera indómita*-. No es mi caso, soy de los que

creen justamente que la búsqueda siempre difícil, muchas veces dramática y a veces insatisfactoria de significaciones es exactamente lo que les compete a las personas (1999 : 50).

Pero si bien es cierto que la lectura comprende todo tipo de formatos, todo tipo de textos, también lo es que la lectura de literatura trae consigo un valor agregado de suma importancia. La literatura expresa y recrea la realidad y por lo tanto, conecta al individuo con todos los entornos posibles. Bien lo afirma Roland Barthes en su *Lección inaugural:*

> La literatura toma a su cargo muchos saberes [...] Si por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie todas nuestras disciplinas menos una debieran ser expulsadas de la enseñanza, es la disciplina literaria la que debería ser salvada porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario. Por esto puede decirse que la literatura, cualesquiera fueran las escuelas en cuyo nombre se declare, es absoluta y categóricamente realista: ella es la realidad, o sea, el resplandor mismo de lo real (1982 : 124).

La literatura constituye el texto por excelencia para una búsqueda del sentido de la vida, su carácter polisémico permite renovar la capacidad de ver el mundo de diferentes maneras. En la medida en que la literatura estimula la imaginación permite diversas miradas frente a la realidad.

Es por ello que el programa *Clubes de Lectores* plantea privilegiar, aunque no de manera exclusiva, la lectura de la literatura frente a otro tipo de textos escritos.

¿POR QUÉ CLUBES DE LECTORES?

Ya manifesté mi inconformidad con la denominación *Clubes de Lectores:* quisiera que éstos se llamaran círculos de lectura o grupos de lectura, denominación que responde mejor a los planteamientos teóricos y políticos de este programa. Su nombre actual, justamente, da cuenta de sus orígenes, pero no de la forma como este programa ha venido evolucionando.

La socialización de la actividad de leer trae consigo beneftcios que multiplican los que, de por sí, acompañan a la lectura. La puesta en común de un texto, mediante la discusión, es una de las maneras más eftcientes de lograr mejores y más profundos acercamientos a los materiales escritos y, por consiguiente, de despertar el interés por otras lecturas.

Los Clubes permiten aprovechar la oralidad -condición que muchas veces se considera contraria a la lectura y a la escritura- en favor de la lectura cuando crea espacios en donde esta circunstancia es propicia para descubrir y disfrutar de los beneftcios de la alfabetización.

La mayoría de los procesos de formación de lectores se realizan actuando sobre los individuos de manera autoritaria y sometiéndolos a que reciban pasivamente conocimientos de alguna fuente externa. Los clubes plantean un proceso de interacción en el que todos son actores. Los clubes de Lectores se basan en el principio de que la socialización de los saberes es vital para la construcción del conocimiento individual y social. Estos lugares en sí mismos deben ser un ejemplo de organización y deben permitir, de acuerdo con la naturaleza misma de la lectura, el ejercicio democrático.

Paulo Freire hablando de las bibliotecas populares como espacios de socialización, plantea, en el libro arriba citado (*La importancia del acto de leer*):

> De ahí la necesidad de [...] crear horas de trabajo en grupo, en donde se hagan verdaderos seminarios de lectura, unas veces buscando el adentramiento crítico en el texto, procurando aprehender su significación más profunda, otras proponiendo a los lectores una experiencia estética [...] (Freire, 1982 : 38).

El acompañamiento a las comunidades se hace en el marco de la libertad y del respeto por sus valores y su forma de leer y construir sentido. Los Clubes de Lectores son espacios no autoritarios no elitistas, deben ser vehículos de discusión que permitan abandonar por completo el esquema asistencialista, que ha caracterizado a la mayoría de los programas de fomento de lectura, en el que unos pocos «que saben» llevan sus conocimientos a los que «no saben».

Es claro entonces, que se parte del «acompañamiento» a estas comunidades y no de la intromisión autoritaria y por lo tanto, carente del sentido democrático que se pretende.

La propuesta también se basa en la utilización de los libros que circulan en la sociedad gracias a las diversas redes de bibliotecas públicas y otros servicios de lectura pública que funcionan en la ciudad.

¿Cómo funcionan los Clubes de Lectores?

Los Clubes se constituyen de manera voluntaria. Hay clubes de niños, de jóvenes y de adultos. En algunos se mezclan las edades. Los de jóvenes están conformados en muchos casos por

personas que debieron abandonar su escolaridad, algunos de ellos incluso habían logrado culminar primeros grados universitarios, y que encuentran en los clubes espacios mediante los cuales mantienen la relación perdida con los textos escritos.

Cada club tiene un acompañante -en la mayoría de los casos jóvenes- que propone los textos que se leen y generalmente realizan la lectura en voz alta y alientan la discusión. Un equipo de estudiantes de literatura, comunicación u otras carreras humanísticas frecuenta los clubes para ayudar a resolver problemas relacionados con la lectura en voz alta o con la selección de las lecturas.

Se propone que los integrantes lleven un diario de lectura y que escriban testimonios acerca de su historia y sus avances como lectores.

Todos los integrantes de los clubes, pero especialmente los acompañantes y los asistentes, adelantan de manera permanente una reflexión sobre la lectura y la escritura, en seminarios y espacios en donde se leen materiales teóricos y se analizan las prácticas de lectura y escritura a la luz de esta teoría.

El programa ya cumplió su tercer año de funcionamiento en espacios no escolares y dos con vinculación más directa de los maestros.

Somos realistas y sabemos que este trabajo no va a resolver los enormes problemas que tiene el país. Pero es posible que nos permita ayudar en algo a conjurar la peste de olvido macondiano que es símbolo de el que empezamos a sufrir desde que nos constituimos como pueblo. «Reinventar el país no puede ser tarea de unos cuantos, la enormidad de la labor exige milagros», dice el poeta colombiano William Ospina. Queremos con los clubes «hacer un esfuerzo por entender lo que somos», y desde nuestras

modestas posibilidades ayudar a crear nuevos sentidos de posibilidad o <<pequeños inéditos viables, sin los cuales los tiempos serían muy sombríos», según palabras del brasileño Wanclerley Garaldi.

Bibliografía

Barthes, Roland, «Lección inaugural», en: *El placer del texto.* México, Siglo Veintiuno Editores, 1982.

Barreiro, Julio, *Prólogo*, en: *La educación como práctica de la libertad.* México, Siglo Veintiuno Editores, 1999.

Ferreiro, Emilia, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Freire, Paulo, *A importância do ato de ler.* Sao Paulo, Autores Asociados, 1982.

Leonard, Irving A., *Los libros del conquistador.* La Habana, Casa de las Américas, 1982.

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Montes, Graciela, *La Frontera indómita*, en: La frontera indómita y otros textos. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Ospilla, William, *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá, Norma, 1997.

Petrucci, Armando, *Leer por leer: un porvenir para la lectura*, en: Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Madrid, Taurus, 2001.

UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN UNA ESCUELA RURAL

ALBERTO RODRÍGUEZ

Fundación Casa de la Lectura

En el 2005 la Fundación Casa de la Lectura, merced a la generosidad de algunos amigos, abrió la Escuela Casalectura en la Urbanización Mónaco del Corregimiento de Los Andes.[1] En virtud de una disposición del Plan de Ordenamiento Territorial vigente, fue devuelta a condición de área rural y clasificada bajo la figura de «desarrollo diferido». Un eufemismo técnico utilizado para referirse a que la inversión social y de infraestructura no son prioritarias para la Urbanización. Esto para hacer una primera conexión entre ciudad y lectura.

Las poblaciones habitantes de la Urbanización y su área de influencia hacen parte de la llamada «cultura de ladera», tipificada en todos sus indicadores sociales como un área deprimida, sin servicios, con alta tasa de desempleo y con índices sensibles de población en riesgo. Las cifras oficiales de demanda y oferta edu-

[1] La Urbanización hasta el año 2000 fue área urbana de la Comuna 20 de Santiago de Cali.

cativa en el corregimiento están en cero. La primera tarea de la Escuela ha sido, pues, conseguir los estudiantes. Como en el filme iraní el *Tablero Negro,* donde los maestros con un tablero a cuestas salen a buscar por los áridos despeñaderos a alguien que quiera aprender a leer y a escribir. Esto para hacer una segunda conexión entre lectura y educación.

La experiencia de lectura escolar que busco compartir es plural, en tanto tiene que ver con la experiencia del maestro que enseña a leer, como con la experiencia de los niños cuando aprenden a leer. La forma como aprenden a traducir al código escrito el código oral que poseen antes de leer. Una experiencia que implica ver el sistema de comunicación niño-niño y niño-maestro, ver el proceso de adquisición comprensiva, pero ver también lo que nos pasa cuando leemos un poema, una noticia, un recetario, un mito o las instrucciones de un juego.

EL CONFLICTO DE LOS MÉTODOS

La escuela siempre ha sido un aparato evaluador de carácter metodológico. Por tanto, todo aquello que constituya una disidencia metodológica y evaluativa es fuente de conflicto. El ya famoso «debate de los métodos» de enseñanza de la lectura, entre aquellos que operan con la lógica de la parte al todo - porque es más sencillo enseñar de lo pequeño a lo grande - y los que operan con la lógica del todo a la parte, por razones de sentido y porque si bien la lectura siempre se hace sobre un todo escrito, la escritura se hace siempre letra a letra, lo cual le confiere un inevitable carácter analítico. Sabemos por la experiencia documentada de Emilia Ferreiro que se aprende a pesar del método. Pero en una segunda instancia, nuestra experiencia es aún

más drástica, aunque explicaría por qué se aprende a pesar del método: porque no hay un método, más bien métodos.

Un maestro que trabaja con la propuesta de un método global se encuentra con unos niños que han sido introducidos a la lengua escrita por vía analítica, por efecto de la pedagogía casera o de prácticas escolares anteriores. O al revés, un niño que ha aprendido globalmente, frente a un maestro que intenta enseñarle analíticamente. Cada cultura, cada pueblo, cada estrato distinto de población, cada comunidad lingüística tiene formas diferentes de reconocer e interpretar el hecho de la lengua escrita, dependiendo del significado social que le atribuya al acto de leer y escribir. La diversidad cultural, no hace posible la existencia viable de un <<método mejor» que funcione por igual aquí y allá. La experiencia nos ha llevado a tener que pensar por encima del régimen de los métodos, haciendo el énfasis en las condiciones culturales de aprendizaje de los usuarios particulares de la lengua escrita. Las preconcepciones metodológicas no están para evitar que partamos de reconocer que la partida y la llegada estén en el sujeto que aprende. Enseñar es dejar aprender, decía Heidegger.

EL DRAMA LÉXICO

Existe una relación entre el acervo léxico de una persona y su capacidad de entender un texto. Cuanto más léxico tenga un lector mejores condiciones tendrá para interactuar con el léxico de los autores. Nuestra población proviene de familias no letradas, en algunos casos de padres analfabetos, donde no hay circulación de textos, en donde la cultura escrita no ha tenido ni tiene presencia. Niños predominan-

temente orales y que actúan como consumidores ordinarios de televisión. El «drama léxico» es la carencia léxica del usuario frente a la propuesta léxica del texto. Nuestros niños conocen los nombres de los objetos cotidianos, representados en sustantivos domésticos, los verbos directamente ligados a la acción cotidiana y los adjetivos de uso común en su comunidad y los que introducen los medios masivos. Estaríamos hablando de niños de entre 2.000 y 3.000 palabras.[2]

Así que la presentación de un texto, un autor, siempre se enfrenta al déficit léxico del lector. Cada vez que aparece una palabra no conocida por el lector, se pierde la continuidad de elaboración de sentido; cada vez que se presenta un hueco léxico se descarrila la lectura. Los niños no tienen la costumbre, en estos casos, de apelar al recurso de encontrar nuevos significados. En proporción al número de palabras no conocidas que se encuentren en un texto, se pierde la atención en el texto, bien que la lectura sea pública o se haga privada. Con lo que llegamos al trasfondo del drama, como el de un círculo vicioso: no sostienen la atención, ni el interés en el texto porque no se comprenden muchas de las palabras de él, y no se adquieren nuevos significados porque no se lee (porque es precaria la voluntad de significación de la palabra escrita).

[2] Para tener una idea comparativa acerca de la cantidad de palabras que un muchacho debe tener, nos remitimos a las cifras -para población los Estados Unidos- ofrecidas por Frank Smith, Ph.D en sicolingüística de la Universidad de Harvard, dadas a conocer en el Quinto Congreso Latinoamericano de Lectura en Bogotá, 1999.

* Un niño de cinco años sabe en promedio 5.000 palabras
*Un niño de tercer grado aprende wı promedio de 27 palabras por semana.
*A los 15 años los muchachos escolarizados saben 50.000 palabras.
*Los adolescentes norteamericanos aprenden 3.500 palabras por año.

EL MAESTRO DE LECTURA

Así como el mejor maestro de escritura es el que enseña a leer, el mejor maestro de lectura es el que enseña a hablar, el que acompaña con su habla el acto de aprender a leer, el que hace patente la voluntad de acompañamiento pedagógico con su palabra, es decir, el maestro que tiene el ánimo de transltar por el camino de la traducción en el dominio de la misma lengua y entre distintos lenguajes. Nuestros maestros, en su mayoría, no lectores, no fueron los mejores asociados para el desarrollo del gusto lector en los niños. El intento formativo docente significó presentarles alternativas de lectura privada, recursos de promoción escolar, disponibilidad de acervos, formación en pedagogía de la lectura, y apertura de condiciones, en el propósito de que la lectura en aula se pudiera zafar de la pesada carga ritual de origen escolar, y pudiera ser otra cosa, algo más que la obligación escolar. Necesitamos formar a nuestros docentes en la actitud de ffi-citación y excitación lectora, en la capacidad de emocionar con el texto y a partir de él, y de ser copartícipes de eso que nos pasa cuando leemos. Es preferible un buen texto que un mal maestro, entendiendo que tanto el maestro como la lectura tienen roles de mediación. Pero toma tiempo formar un maestro, es decir, acompañarlo en la tarea de hacerse lector, para que llegue a ser un acompañante pertinente de quien aprende a leer. Entendiendo que se es lector más que por la cantidad o frecuencia de lectura o por el conocimiento del acervo, por la capacidad de tener relaClones con los textos, por la capacidad de desarrollar complicidades o aversiones con los autores. Son los maestros, como incitadores, la única y

mejor alternativa para difundir la excitación lectora en el aula. Necesitamos invertir más recursos formativos para conseguir que el valor de un texto en aula esté ratificado por el valor del maestro como propagandista cultutal activo del gusto, la necesidad y el derecho a leer.

LA DESESCOLAIUZACIÓN DE LA LECTURA

Nuestros niños llegan a la escuela con un imaginario pervertido de lectura. Una de las primeras tareas en el aula es consultar sus sistemas de creencias. Es así como aparecen respuestas, que indican que la lectura es para «macer tareas», para «repasar», para «estudiaD», para «aprender de memoria». Así vista la lectura, termina siendo para los usuarios escolares algo que no tiene sentido por sí mismo, algo que se usa para satisfacer unas demandas convencionales, propias de las aulas, en muchos casos poco menos que una tortura. Algo terriblemente aburrido, monótono, obligatorio, que para nada ofrece el ángulo de goce, o la posibilidad de satisfacer significativamente necesidades. No son, por tanto, estos imaginarios un apoyo, ni una ayuda para ampliar el lugar de la lectura en la escuela. La experiencia devastadora que le ha quitado el peso de conexión a la lectura con la vida nos ha llevado a tener que ensayar recursos no escolares para promoverla, abandonando los rituales de uso dogmático de manuales o guias, ensayando la lectura como aproximación para la vida, en otras palabras, desescolarízando las propuestas de lectura, para que los usuarios encuentren ese otro lado de la moneda que nunca han visto: lectura de balde, la lectura sin evaluación directa, lectura por el gusto, literatura por el goce,

lectura para resolver problemas prácticos. Desescolarízar la lectura para hacerla diciente, significativa, atractiva a los usuarios que han sido víctimas de la pesadez y el tedio de prácticas tradicionales de lectura escolar, desconectadas de la vida. Pero para que la desescolarízación de la lectura con propósitos reeducatívos surta el efecto de recrear condiciones para que los niños se relacionen con los textos de manera posible, se necesita de maestros mediadores, de acervos pertinentes y de una voluntad escolar capaz de mediar entre el puro goce y la pura necesidad - dos opciones extremas ensayadas en la Escuela - con la vigencia de la lectura como derecho.

INFORMACIÓN DEL CORREGIMIENTO DE LOS ANDES Y COMUNA 20

Corregimiento de los Andes

Corregimiento	Área	Población	Vivienda
LOS ANDES	6.610.51 Hectáreas	6.000 Personas	431 Unidades

El corregimiento de Los Andes es el segundo más extenso de los corregimientos de Santiago de Calí, después del corregimiento de Pance. Limita por el sur con los corregimientos de Villacarmelo y Pance. Por el oriente con las Comunas urbanas 1, 19 y 20. Por el norte con los corregimientos de El Saladito y Pichindé y por el occidente con el municipio de Buenaventura, a través del sistema montañoso que se conoce como los Farallones de Calí.

La mayor concentración poblacional se halla en la mitad oriental que limita con el área urbana. Las familias que habitan el corregimiento son familias campesinas que obtienen sus ingresos básicamente de la actividad de cuidar y administrar los predios ajenos a los que han sido agregados. Menos del 30% de las familias son propietarias de tierras, de las cuales en la mayor parte de los casos apenas derivan algunos productos de la actividad de pancoger; no obstante aun siendo propietarios minifundistas necesitan alquilarse para completar el ingreso familiar. La mayor parte del terreno está en pastos y bosques aunque la ganadería no es la actividad principal. Se produce en alguna escala comercializable hortalizas, moras y, en menos cantidad, café.

El centro recreacional de Yanaconas de Comfenalco Valle ofrece en pequeña escala fuentes de trabajo para la población local en actividades no calificadas.

El promedio de hijos por familia es de tres. Los niños cuentan con tres escuelas de educación básica primaria. La Escuela de La Reforma, la Escuela del Ventiadero y la Escuela de Los Andes. Cuando los estudiantes terminan la educación primaria necesariamente han de bajar a Cali a continuar el bachillerato, aunque apenas un 15% de los niños que terminan la primaria continúan escolarizados.

Los índices de analfabetismo son relativamente bajos, cercanos al 7%. Entre la población adulta se podría decir que la gente básicamente ha aprendido a leer pero no son consumidores funcionales de escritura. No hay bibliotecas públicas ni comunitarias. El nivel de escolaridad promedio de la población adulta corresponde al nivel de educación básica primaria.

Por ser una zona de influencia directa de Cali, el desarrollo económico y la actividad productiva están íntimamente ligados a

la actividad que genera la administración de predios de recreo de familias de Cali que suben esporádicamente a sus casas los fines de semana. En un 80% no son predios productivos. En la parte occidental del corregimiento están concentradas las familias propietarias que eventualmente agregan a sus ingresos algún tipo de explotación maderera, cada vez más limitada y controlada por la CVC. Una buena parte del área montañosa ha sido declarada reserva forestal. No existe una concentración urbana importante. Hay una carretera pavimentada en un 30% que atraviesa el corregimiento y provee de transporte público a la población, a través de buses escalera que transitan dos veces al día.

De acuerdo con el origen de la población, se podría decir que un cincuenta por ciento pertenece a familias oriundas del corregimiento y otro cincuenta por ciento son familias que han llegado a lo largo de los últimos cincuenta años, provenientes en la mayor parte de los casos de Cali, aunque también hay reductos poblacionales que provienen de Cauca y Nariño.

Todo el corregimiento tiene servicio de energía eléctrica y parcialmente servicios telefónicos. No hay acueductos, el agua se distribuye a través de un primitivo sistema de interconexión de mangueras. Se está en el proceso de conformación de las Juntas Administradoras de Agua en cada vereda del corregimiento para efecto de construcción de los acueductos veredales. En este sentido cada vereda debe diseñar su proyecto de acueducto para recibir el aporte municipal y recursos adicionales.

El consumo de medios masivos está básicamente concentrado en la radio y la televisión. Prácticamente todas las unidades habitacionales cuentan con un monitor de televisión. En general

la población del corregimiento con una densidad de 1.10 habitantes por hectárea, carece de programas y proyectos de desarrollo comunitario, de servicios suficientes de educación formal y de instituciones y propuestas de educación no formal de carácter técnico, en general de oportunidades educativas que abran posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida. La cobertura educativa de la población escolar (el 40%) no alcanza a satisfacer la demanda total. Las cifras sobre salud aparecen en cuadros anexos. Para este año, según datos de la Secretaría de Educación Municipal, la oferta y la demanda educativa están en cero.

LA COMUNA VEINTE

La Escuela Casalectura está localizada en el departamento del Valle, al occidente de Colombia, en el corregimiento de Los Andes del municipio de Santiago de Cali. La escuela hace parte del área de influencia de la Comuna 20, urbanización Mónaco.

LA CULTURA DE LADERA

Las comunas 1, 18 Y20 de Santiago de Calí son comunas que bien podrían tipificarse bajo el rótulo de «cultura de ladera». La cultura de ladera -como una forma de distinguirla de la «cultura de plan»- es un sincretismo fisico-ambiental y humano definido por unos rasgos propios que la diferencian: rasgos de propiedad, producción y empleo, organización familiar y ciudadana Yuna matriz de creencias.

La Comuna 20 tiene una tasa de escolaridad de 17.4%, es decir, que 10.500 personas están incluidas en el sistema, lo que significa

que por cada vivienda solamente una persona está registrada dentro del sistema educativo. Ignoramos la distribución poblacional por edades, y por tanto si la tasa de población en edad escolar es alta o baja en la comuna. Aunque con una demanda potencial educativa del 32% se podría inferir que hay dos veces más población por fuera del sistema que la que está incluida en él.

Las proyecciones de inversión social en ladera no se han cumplido. Planeación Municipal proyectó para el 2003 situar sólo en la Comuna 20, 878 millones de pesos. Hoy las tres comunas apenas reciben 1.500 millones anuales por situado fiscal, 500 millones en promedio, 386 millones menos que lo proyectado para el 2003 en la Comuna 20.

Son -sin conocer los resultados del censo nacional- 250.000 personas que viven en ladera, el 10% de la población de Cali, 35 barrios y 28 asentamientos. Los llamados asentamientos están todos por debajo de la línea de «normalidad» urbana que Planeación tiene para tipificar las comunas. Lo anterior significa que están por debajo de los índices estándar de desarrollo humano, padecen déficit de servicios públicos y altos índices de necesidades básicas no satisfechas. El 90% de los barrios de las tres comunas no tienen servicios públicos.

Estamos hablando, pues, de una cultura «de la falta de servicio», «deprimida», «excluida», sin capacidad de consumo, que se arremolina en zonas que no siempre son aptas para vivienda humana. Una cultura suburbana afectada por acción del desplazamiento poblacional forzado, que en este siglo ha contribuido con 30 mil personas a la población de las comunas. El 65% por ciento de la población joven -18 a 25 años- en edad de trabajar está

Población total	61.612 habitantes
Número de viviendas	10.617
Área bruta	243.95 hectáreas
Densidad bruta	252.13 habitantes X hectárea
Estrato moda	I
Barrios	8
Establecimientos preescolar	32
Matrícula	1.083
Docentes	53
Establecimientos primaria	41
Matrícula	6.817
Docentes	25°
Establecimientos secundaria	7
Matrícula	2.840
Docentes	Ig8
Población escolarizada	10·74° 17.4%
Suscriptores a servicios públicos	9.601
Inversión pública	878 millones de pesos.
Demanda potencial educativa	32%

Cifras de la Unidad de Planeación Municipal, proyectadas a 2003

desempleada. El 60% de la gente de las comunas de ladera vive de la economía informal. No se conoce, por lo demás, el ingreso per cápita mensual de los pobladores de ladera, ni se tiene un cuadro establecido de sus principales problemas de salud.

LA LECTURA EN LOS CURSOS DE COMUNICACIÓN ORAL rESCRITA

TITO NELSON OVIEDO A.

Se piensa que los estudiantes (con algunas excepciones) no leen ni lo que nos gustaría que leyeran, ni en la forma en que queremos que lean. Hasta se afirma que leen mal o no saben leer o, simplemente, que nada leen. Se tiene la certeza de que la educación básica está fallando en el trabajo con el lenguaje en general, y con la expresión oral, la lectura y la escritura en particular. Se ofrecen cursos «remediales» en las universidades.

La Universidad Icesi propugna el equilibrio entre el saber profesional y la formación humanística de sus estudiantes. Y mantiene un alto nivel de exigencia académica, dentro de una concepción de aprendizaje activo. En este contexto, leer mucho y bien, tanto como escribir y expresarse oralmente, son sinónimos de crecimiento cognitivo, afectivo y social. Por eso, la Universidad ofrece a los jóvenes, durante los dos primeros semestres de sus carreras, oportunidades de desarrollo y refinamiento de su competencia en estos aspectos comunicativos. Son los cursos de Comunicación Oral y Escrita 1 y Tl.

Aquí concebimos la lectura como un proceso de «producción de textOS». Es dinámica y constructora. Consiste en *reconocer señales*, o *múltiples pistas, establecidas por el escritor, y reaccionar* de diversas maneras frente a ellas. Elleetor toma los elementos que comprende o que le interesan, los amalgama con su experiencia cognitiva-afectiva-cultural, y construye un sentido o unos sentidos posibles *(y*, a veces, «casi imposibles»). En otras palabras, *comprende* datos, historia, ideas consignadas; *interpreta* implícitos y relaciona el escrito con otras fuentes Oeer intertextua1mente); *reacciona emotivo-afectivamente* frente al a leído; *se forma un juicio* ***crítico*** del o interpretado.

El sentido así producido es el texto construido en la mente-cuerpo del lector. Puede asumir diversas y complejas formas de representación: imágenes ópticas; sensaciones acústicas, olfatorias, táctiles, gustativas; reacciones fisico-químico-emotivas; constructo verbal discursivo. .. La calidad del texto resultante del proceso de lectura dependerá de las circunstancias históricas del proceso. Influyen la distancia espaciotemporal entre la producción del escrito y su lectura, el género y la calidad del texto leído. y, más que todo, son determinantes las caracteristicas delleetor: su momento cognitivo-emotivo, sus propósitos al realizar la lectura, sus sesgos semióticos, y hasta su estado fisico y mental.

Ahora bien, *el* problema está en convertir esta concepción en realidad operante. Para ello, se necesita un modelo analítico de «textO». En la Universidad Icesi los cursos de Comunicación Oral y Escrita se desarrollan a la luz de la concepción semántico-comunicativa, que busca una síntesis de diversas propuestas teóricas.

Vemos el texto como una construcción con elementos heterogéneos:

.. *actitudes psicosociales* de los sujetos de significación (i.e., autor, narrador, voces invitadas...), que dejan huellas más o menos explícitas en el escrito. Tenemos:

* *motivación:* por qué y para qué de la obra.
* *perspectivas:* relación de poder del sujeto de significación frente al destinatario; manejo emotivo-afectivo del tema, de las circunstancias de producción, del contacto con el destinatario; organización estructural (temática y sintáctica) y cronoscópica del texto.
* *valores:* marcos ético y estético

recursos lingüísticos, supralingüísticos y paralingüísticos: gramática, tropos de dicción, grafia, puntuación, ilustraciones gráficas

repertorio retórico/discursivo: actos de organización del texto (introducción, desarrollo, conclusión); de presentación de las ideas (narración, descripción...); de significación (aserción, hipótesis, pronóstico, pregunta, promesa, orden, ejecución); de comunicación (información, invitación, solicitud, alabanza, crítica, insulto...); de texturización (definición, ejemplo, paráfrasis, perífrasis, comparación, resumen, comentario...)

red de ideas: explícitas, implícitas, orrútidas...

Todos estos aspectos juegan papel preponderante en la construcción de géneros literarios, y en la manifestación de tonos y ritmos en el respectivo discurso. Y según la experiencia del autor, conducen a un desarrollo de estrategias particulares, conocidas como el *estilo.*

Hasta aquí, el asunto es claro. Ahora veamos la heterogeneidad de estudiantes con quienes, en su primer semestre, asumimos los procesos de lectura.

- A la par de quienes han crecido en el gusto por los libros, encontramos bibliófobos. Los primeros acuden a diversas fuentes de información e inspiración; leen para ampliar su visión del mundo. Los segundos, por lo general, buscan información limitada (léase: «copy and paste»), para satisfacer las necesidades de sus trabajos, exclusivamente en wikipedia y rincondelvago; rara vez en un libro o un articulo de una revista; y huyen de la biblioteca como de una casa embrujada.

-Bachilleres con competencias lingüístico-discursivas dispares. Unos traen buenos fundamentos (aunque con algunas deficiencias), y progresan rápidamente. Otros cuantos exhiben serias dificultades y limitaciones en vocabulario, recursos gramaticales y estilísticos, ortografia, puntuación, habilidad de inferencia, capacidad de síntesis, capacidad crítica. Y otros que se ubican en diferentes niveles de desarrollo entre esos extremos…

- Jóvenes con diferentes niveles de interés por la cultura nacional o universal. Algunos han vivido experiencias de viaje, y realizado lecturas que les abren un panorama relativamente amplio. Otros no han tenido tales oportunidades y tienen una visión estrecha de la cultura: muy poco o nada les dicen nuestra historia, nuestros aires musicales, nuestros escritores, y hasta los acontecimientos sociopolíticos y económicos en la Colombia de hoy; mucho menos les dirán las culturas de otras latitudes. Y otros estudiantes que se ubican en posiciones intermedias

- Muchachos que tienen un grande o mediano interés en las humanidades, y muchachos que nada quieren saber de ellas. Aquellos han leído y tienen alguna opinión racional formada acerca de la condición humana. Los otros, en cambio, piensan que las materias

de humanidades son especie de figuras ornamentales puestas al lado de las áreas de conocimiento que los harán profesionales técnicos en algún campo de acción económica; no les ven relación directa ni utilidad para su carrera, y llegan con bajo entusiasmo frente a ellas.

Además de la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, en nuestra labor de los cursos de Comunicación Oral y Escrita, las actitudes de directivos y docentes de la Universidad han jugado papel importante en el proceso. Veamos.

Tiempo atrás, algunos directivos pensaron nuestra tarea como una de «curso remedial» para ayudar a los estudiantes a superar las deficiencias sentidas con que estos llegaban. A esto se le sumaban las expectativas de unos cuantos docentes de distintas áreas disciplinares, que esperan que los problemas de lectura académica sean resueltos en los cursos de Comunicación. Quienes asumen tal posición ignoran que es responsabilidad de los especialistas en las distintas disciplinas apoyar a sus aprendices en el desarrollo de la competencia discursiva específica de su materia. No hay una competencia «general» que los exonere de su responsabilidad.

Bastante en concordancia con esta tensión interna, nuestros cursos tomaron, para su momento, un formato complejo, que buscaba dar respuesta a tales expectativas. Pero la concepción de directivos actuales de la Universidad Icesi, y la misma experiencia del trabajo de los profesores de Comunicación Oral y Escrita, han permitido salir del esquema, para trazarnos nuevas metas. Ahora, nuestras propias expectativas como estudiosos del ser humano nos ubican en un campo de acción más libre, menos preocupados por la comunicación estrictamente ligada a la profesionalización de nuestros jóvenes. Impulsamos a los estudiantes a abrir sus mentes y voluntades

para leer obras que les ayuden a ampliar su visión del mundo en general, y de la naturaleza humana en particular.

Para hacer frente a las situaciones planteadas, el trabajo «inaugural» en lectura que se realiza especialmente en Comunicación 1 ha seguido tendencias variadas.

1. Se ha apelado a columnas de periodistas, que muestran cierto valor descriptivo, narrativo, argumentativo y estilístico. Se busca generar diálogo entre texto, estudiantes y profesores. Esta labor debe conducir a los estudiantes a cierto nivel de pensamiento que enriquezca tanto su competencia lingüístico-discursiva como su visión crítica del mundo circundante. La tarea es ardua, cuando encontrarnos estudiantes que ignoran lo que ocurre en el mundo exterior. El resultado: los muchachos se esfuerzan mientras están bajo la tutela de sus profesores. Cumplen. Luego, esas destrezas, si no siguen operando en todos los cursos, parecen entrar en hibernación. Los chicos tardan en apropiarse de las técnicas y operar permanentemente con ellas.

2. En algún momento fugaz, se trató de hacer de la lectura un instrumento para el estudio. Se tomó un texto de «Organizaciones», una materia del «núcleo común» (ofrecida para todos los estudiantes de la U. Icesi). El ensayo no fue satisfactorio. El texto, plano y de corte directivo, no permitía una lectura estimulante.

3. Un tanto más estable ha sido el trabajo realizado en dos frentes específicos:

a) desarrollar estrategias y técnicas de lectura, a partir de textos periodísticos y ensayos breves. Se <Jee con destornillador», como han dado en decir ahora. Es decir, se guía al estudiante en el descubrimiento de lo que hace un escritor en un texto específico. Se toma como base de tal análisis el modelo semántico-

comunicativo esbozado arriba. Es un proceso de lectura lento y deliberado. Esta modalidad ha propiciado que los estudiantes se aproximen a los textos y generen sentidos mejor estructurados en comprensión e interpretación, y con un asomo de capacidad crítica.

b) abordar la lectura de libros creativos (novelas, ensayos, biografías…). Se han presentado dos tendencias técnicas: la una es que cada estudiante, según sus intereses particulares, escoja su material de lectura y lea libremente, aplicando sus propias estrategias y centrándose en los temas que le llamen la atención. La otra tendencia es que los profesores seleccionan el material y elaboran guías específicas para que todo el grupo lea la misma obra.

La lectura de los estudiantes como producción de texto(s) se hace manifiesta en:

* exposiciones orales ante el grupo, para narrar apropiándose de la historia que estén leyendo;

* discusiones y conversaciones sobre el tema, abiertas al grupo;

* escritura quincenal por cada lector, de un resumen de lo que haya leído, y una reflexión acerca de sus vivencias frente a alguno de los temas planteados en la obra.

Estas tareas han llevado a que los estudiantes lean al menos un libro en el respectivo semestre del curso. Este <Jogro», sin embargo, no parece convertirse en hábito de lectura. Muchos estudiantes comentan: «Este semestre supe lo que era leerme un libro completo». Pero, cuando van en semestres avanzados, al ser interrogados sobre qué están leyendo por fuera de los materiales para sus cursos, responden: «No queda tiempo.» En líneas

generales, fuera de los cursos de Comunicación, la lectura para pensar y abrir la mente viene a encontrar otro espacio propicio, casi exclusivamente, en las materias electivas.

El trabajo escrito ligado a la lectura, en la etapa inicial dd proceso (primeras semanas de clase), revela aspectos interesantes de la construcción de la competencia de aquellos estudiantes que llegan con deficiencias:

comprenden bastante bien la historia que leen; no muestran mayor dificultad en este sentido; cuando encuentran estructuras o vocabulario con los que no están familiarizados, simplemente pasan por alto: apuntan a la comprensión general.

exhiben una enorme dificultad para resumir, para detectar lo que es esencial, o nuclear, en un texto. Se pegan mucho de los detalles secundarios.

se muestran renuentes a hablar o escribir en primera persona del singular (¿por temor o por la supuesta humildad de que nos hablan en ciertos grupos escolares?). Sus «reflexiones» apuntan a un «deber ser o hacer» colectivo; difícilmente al examen de la experiencia personal vivida en la lectura o por fuera de ella y evocada a través de ella.

rayan en la casi imposibilidad de distinguir entre diversos actos discursivos que deben realizar, como son los casos de opinión, comentario, reflexión y reseña.

A lo largo del semestre los chicos van madurando, superando sus dificultades iniciales y creciendo en la calidad de sus realizaciones. Pocos estudiantes fracasan en el proceso. Pero esta falla se debe, sin lugar a dudas, específicamente a falta de compromiso de tales estudiantes con su propia formación

4. El segundo semestre de 2006, con el ánimo de motivar a los estudiantes a leer y pensar en temas interesantes, se ha empezado a experimentar la lectura (y la escritura) en torno a «asuntos» que puedan tener los profesores de Comunicación. Es decir, en torno a temas en los que los profesores están comprometidos intelectual y afectivamente. El entusiasmo de los profesores deberá convocar el de los estudiantes. No se excluye ningún tema que aborde el conocimiento de «la condición humana»: antropología, sociología, psicología... Pero no se concibe el trabajo como se hace en una materia electiva, especializada en ese asunto. En nuestro caso, los temas son espacio y punto de partida para llevar a los estudiantes a desear leer, pensar, discutir y escribir; sin que sea prioritaria la preocupación por penetrar cognitivamente en un campo disciplinar.

Todavía no podemos hablar de resultados concretos. Tanto profesores como estudiantes estamos en una etapa de maduración de estrategias pedagógicas. En este segundo semestre de 2006, la modalidad se está experimentando en 9 de los 32 grupos. El próximo semestre, primero de 2007, todos los grupos de Comunicación 1 asumirán esta modalidad. Y en adelante, iremos consolidando el proceso en los dos niveles del curso.

De entrada, surge una pequeña discrepancia entre la actitud de apertura que se quiere implantar en los cursos de Comunicación Oral y Escrita de la U. Icesi, y la visión utilitarista que tradicionalmente hart tenido algunos sectores tanto de la academia como de los padres de familia y de los estudiantes - que esperan que los aspectos formales del discurso-texto estén exclusivamente al servicio de su campo de estudio-. Sin embargo, este es un

problema rrúnimo, si tomamos en cuenta que la nueva tendencia incide positivamente en el trabajo de los estudiantes en el aula y fuera de ella. La actividad creadora compromete su voluntad y laboriosidad para el crecimiento y mejoramiento de su compe-tencia de lectura, escritura y comunicación en general. Lo que ha de repercutir en su capacidad de aprendizaje y de pensamiento critico.

Hasta aquí, hemos mirado lo fundamental en nuestra experiencia en la lectura con los jóvenes de primer semestre. Para no ser repetitivo, baste con contar que el trabajo en el curso de Comunicación II sigue los mismos fundamentos conceptuales y metodológicos de Comunicación 1, pero con dos ejes textuales-discursivos: el ensayo como toma de posición frente a temas de la realidad socio-histórica (el ser humano y la sociedad), con énfasis en estrategias argumentativas y en el trabajo de «investigaciÓn» como fundamento del aprendizaje por documentos y experiencia directa con la realidad. Los chicos crecen en estrategias de lectura: leen (e igualmente escriben) mejor, más deliberada y criticamente.

AUTORES DE LOS ARTICULOS

Jorge Larrosa

Es profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad de Barcelona. Sus trabajos se sitúan en un territorio fronterizo entre la Filosofía, la Literatura y la Pedagogía. Ha realizado estudios postdoctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en el Centro Michel Foucault de París. Entre sus libros destacan *La experiencia de la lectura* (Barcelona, Alertes, 1996), *Pedagogía Profana* (Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000) y *Saber leer y escribir (1997).*

Lelio Fernández

Es decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad Icesi de Cali. Fue profesor de mosofía por más de veinte años en la Universidad del Valle. Fue profesor y director del Instituto de Antropología de la Universidad Nacional, en Rosario, Argentina. Miembro de los grupos de investigación «Estudios de región, política y democracia» y «Organizaciones, conflictos y responsabilidad soci31>, de la Universidad Icesi.

Hoover Delgado

Escritor y dramaturgo. Cursó estudios de Maestría en literaturas colombiana y latinoamericana de la Universidad del Valle de Cali. Actualmente es profesor y jefe del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi de Calí.

Felipe Van der Huck

Sociólogo de la Universidad del Valle. Es profesor de tiempo completo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi de Calí. Actualmente tiene a su cargo los cursos sobre Sociología del trabajo, Sociología de la lectura y Ciencia, tecnología y sociedad. Miembro del grupo de investigación «Organizaciones, conflictos y responsabilidad social», de la Universidad !cesio

Silvia Castrillón

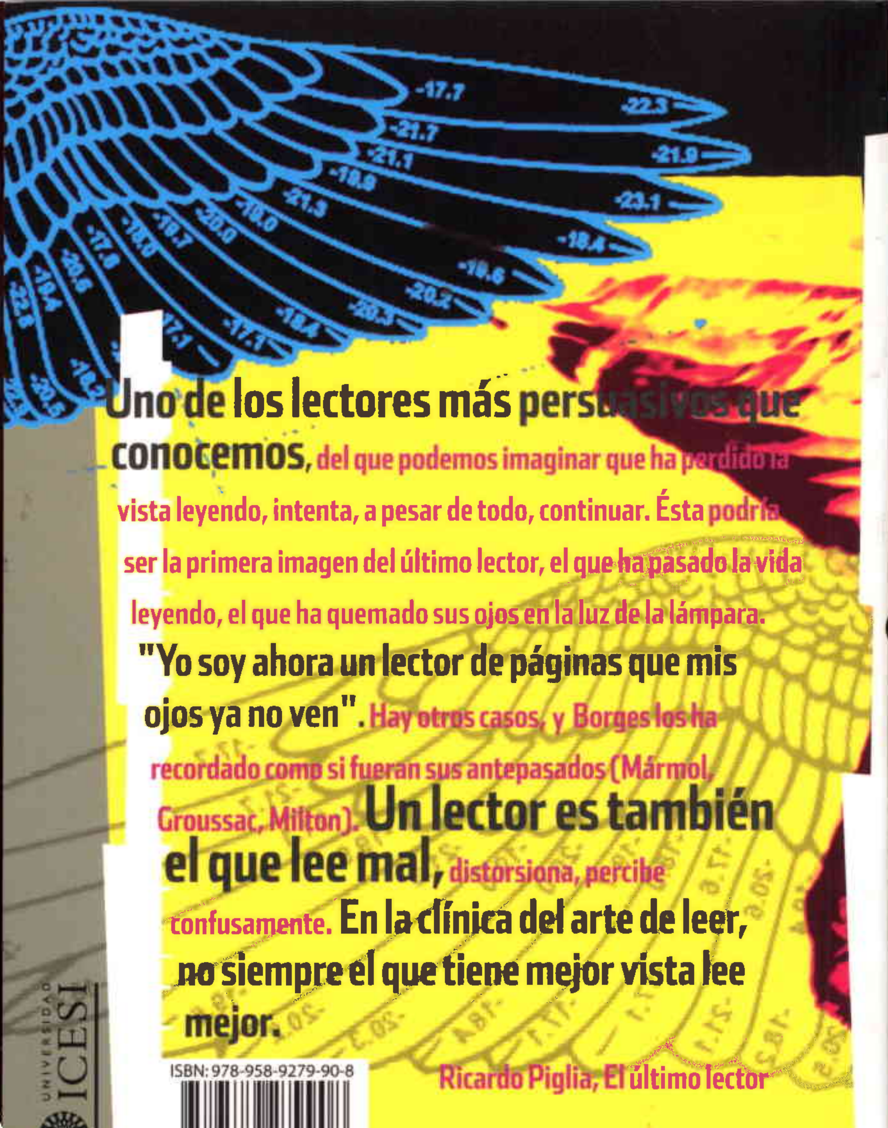
Licenciada en Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Es la directora del programa Clubes de Lectores del Instituto Distrital de Cultura y Turismo, y el Cerlalc (Bogotá). Fundadora y presidenta de la Asociación Colombiana de Lectura (Asolectura); directora ejecutiva de la Fundación para el Fomento de la Lectura (Fundalectura), por más de 10 años. Fundadora y directora de la Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil. Ha trabajado con diversas entidades nacionales (como el Ministerio de Educación Nacional) e internacionales (Organización de Estados Americanos OEA, PNUD) en países como Brasil, Ecuador y Honduras.

Alberto Rodríguez

Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es el coordinador académico de la Escuela Casa de la Lectura (Bogotá). Docente en la Universidad del Valle y en la Universidad Santiago de Calí. Ha trabajado en temas de educación y lectura en entidades como Co1ciencias, el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación.

Tito Nelson Oviedo

Doctor en Lingüística de UCLA (EEUU). Se desempeñó como profesor tiempo completo en la Universidad del Valle durante más de 20 años. Actualmente es el jefe del Departamento de Español de la Universidad Icesi de Calí.



Uno de los lectores más persuasivos que conocemos, del que podemos imaginar que ha perdido la vista leyendo, intenta, a pesar de todo, continuar. Ésta podría ser la primera imagen del último lector, el que ha pasado la vida leyendo, el que ha quemado sus ojos en la luz de la lámpara. **"Yo soy ahora un lector de páginas que mis ojos ya no ven".** Hay otros casos, y Borges los ha recordado como si fueran sus antepasados (Mármol, Groussac, Milton). **Un lector es también el que lee mal,** distorsiona, percibe confusamente. **En la clínica del arte de leer, no siempre el que tiene mejor vista lee mejor.**

Ricardo Piglia, El último lector

ISBN: 978-958-9279-90-8

UNIVERSIDAD ICESI